



INSTITUTO POLITÉCNICO DE BEJA

Escola Superior de Educação

Mestrado em Educação Especial Domínio Cognitivo e Motor

INCLUSÃO DOS ALUNOS COM NEE

O Caso Da Escola Agrupamento Polo N° I de Assomada

Maria de Fátima Rebelo Semedo

Beja

2020

INSTITUTO POLITÉCNICO DE BEJA

Escola Superior de Educação

MESTRADO EM EDUCAÇÃO ESPECIAL- Domínio Cognitivo e Motor

INCLUSÃO DOS ALUNOS COM NEE

O Caso Da Escola Agrupamento Polo N° I de Assomada

Dissertação de Mestrado apresentada à

Escola Superior de Educação de Beja

Elaborado por:

Maria de Fátima Rebelo Semedo

Orientada pela:

Mestre/ Especialista Adelaide Espírito Santo

Beja

2020

DEDICATÓRIA

Dedico esta tese à toda a minha família,
particularmente:

Aos meus pais, Genoveva Rebelo e Atanazio
Gonçalves ;

Ao meu marido, Salvador Silveira e a minha
filha Beatriz Silveira;

Às minhas irmãs Herminigilda e Dulceneia
e ao meu irmão Herminigildo.

AGRADECIMENTOS:

Chegado o término desta jornada, desejo deixar aqui o meu profundo reconhecimento e agradecimento a todos os que me acompanharam e contribuíram, à sua maneira, para esta realização.

À Professora especialista Adelaide Do Espírito Santo, por ajudar-me a crescer pessoa e academicamente.

Ao órgão de gestão da escola envolvida, a todos os professores que aceitaram participar no estudo, contribuindo para esta dissertação.

Aos meus pais; porque sem eles, não seria a pessoa que sou hoje.

Ao meu marido, amigo e confidente Salvador Silveira, por estar presente nos momentos bons e nos momentos um pouco mais difíceis.

À minha irmã, Herminigilda pelo apoio atenção.

À família Rodrigues Viriato, mulher e filhos por ter me recebido de braços abertos em sua casa e pelo apoio e Amizade.

Às minhas amigas Ana Veiga e Angelina Gomes pelas constantes palavras de incentivo, não me deixando fracassar.

À todos os outros amigos que, embora aqui não fique registado o nome, sabem bem quem são.

*À todos os que fizeram parte desta minha caminhada,
o meu Muito Obrigada!!!*

RESUMO:

A inclusão de alunos com Necessidades Educativas Especiais é um processo complexo que exige a preparação e capacitação de todos os agentes envolventes.

O presente trabalho intitulado, *Inclusão de Alunos com NEE; o Caso do Agrupamento Polo Educativo nº I de Assomada* tem como principal *objetivo conhecer o modo como é realizada a inclusão de alunos com NEE na Escola Agrupamento Polo Educativo de Assomada*. Para a realização do propósito do estudo, privilegiou-se a abordagem qualitativa e quantitativa de carácter descritivo e interpretativo. Os dados qualitativos foram recolhidos a partir da aplicação de entrevistas semidiretiva, individual, com questões abertas, para recolha da informação, que foi examinada mediante análise de conteúdo e organizada em categorias e subcategorias, bem como pesquisa bibliográfica e documental. Os resultados obtidos mostraram que a inclusão de alunos com NEE na escola polo nº I de Assomada se processa através do envolvimento de trabalho cooperativo que envolve a equipa multidisciplinar, o polo e os professores que trabalham com alunos com NEE. Constatamos que as estratégias de diferenciação pedagógica utilizadas pelos professores para uma verdadeira inclusão são: utilização imagens coloridas, jogos, vídeos, trabalhos individuais, trabalhos de grupos e em grupos, repetições de conteúdos; aulas transmitidas num ritmo lento de modo que todos os alunos acompanhem a matéria e envolva os alunos com NEE em todas as atividades da escola. Também, pela observação notamos que os materiais específicos disponíveis na sua maioria atendem às necessidades dos alunos surdos.

Constatámos que a nível dos recursos materiais e humanos a escola tem algumas lacunas como: insuficiência dos técnicos profissionais para trabalhar com alunos com NEE, grande parte dos professores não tem formação para trabalhar com os referidos alunos, falta de materiais especializados adequados às necessidades de cada aluno, e casas de banho a precisarem de ser remodelas.

Conclui-se que apesar dos esforços, que já foram e estão a ser feitos, e de algumas medidas e estratégias implementadas, ainda vai demorar algum tempo para que estejam criadas as condições materiais e humanas necessárias para uma efetiva inclusão.

Palavras-Chaves: Diferenciação Pedagógica; Necessidade Educativa Especial; Escola Inclusiva; Inclusão; formação de Professores.

ABSTRACT:

The inclusion of students with Special Educational Needs is a complex process that requires the preparation and training of all the involved agents.

The current work entitled, **Inclusion of Students with SEN: the case of *Agrupamento Polo Educativo nº I de Assomada***, has as main objective to know in which ways the inclusion of students with SEN is implemented in *Agrupamento Polo nº I Educativo de Assomada*. To achieve the purpose of the study, the qualitative and quantitative approach of a descriptive and interpretative character was privileged. Qualitative data were collected from the application of semi-directive interviews, individual, with open questions, to collect information, which was examined through content analysis and organized into categories and subcategories as well as bibliographic and documentary research. The results obtained showed that the inclusion of students with SEN in the school polo nº I de Assomada takes place through the involvement of cooperative work that involves the multidisciplinary team, the school and the teachers who work with students with SEN. We found that the pedagogical differentiation strategies used by teachers for true inclusion are: use of color images, games, videos, individual works, and group work, repetition of content, classes transmitted at a slow pace so that all students follow the subject and involve students with SEN in all school activities. Also, through observation, we noticed that the specific materials available mostly meet the needs of deaf students.

We found that in terms of material and human resources, the school has some gaps such as: insufficient professional technicians to work with students with SEN, most teachers are not trained to work with these students, lack of specialized materials appropriate to the needs of each student, and bathrooms needing to be remodeled.

We conclude that despite the efforts that have already been and are being made and some measures and strategies implemented, it will still take some time for the material and human conditions necessary for effective inclusion to be created.

Keywords: Pedagogical Differentiation; Special Educational NEE; Teacher; Inclusive School; Inclusion.

LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS:

AEE – Atendimento Educacional Especializado

CNEE – Crianças com Necessidades Educativas Especiais

DNE – Direção Nacional da Educação

EI – Educação Inclusiva

IUE – Instituto Universitário da Educação

LCVS – Língua Caboverdiana de Sinais

LGP – Língua Gestual Portuguesa

MED – Ministério da Educação

NEE – Necessidades Educativas Especiais;

PEI – plano educativo individual

TPC – Trabalho Para Casa

UNESCO – Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura

ÍNDICE DE CONTEÚDOS

DEDICATÓRIA.....	I
AGRADECIMENTOS	II
RESUMO	III
ABSTRACT	IV
LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS.....	V
ÍNDICE DE CONTEÚDOS.....	VI
ÍNDICE DE GRÁFICOS.....	VIII
INTRODUÇÃO.....	1
PARTE I - ENQUADRAMENTO TEÓRICO	4
1. Evolução histórico do atendimento às crianças/jovens consideradas “diferentes”	5
1.1 Da separação à integração.....	5
1.2 O conceito de Necessidades Educativas Especiais	9
1.3 Da Integração à Inclusão.....	11
2. A Escola Inclusiva	15
2.1 Origem e conceito	17
2.2 Níveis de diferenciação pedagógica	19
2.3 Diferenciação pedagógica: do ensino à aprendizagem.....	20
2.4 Diferenciação pedagógica e Escola Inclusiva	21
2.5 Acesso ao currículo /adaptações curriculares	24
2.6 Papel do professor	25
3.1 A criação de uma escola para todos.....	27
3.2 Formação de professores	29
3.3 Sala de recurso como elemento de apoio à escola inclusiva em Cabo Verde	32
PARTE II – ESTUDO EMPÍRICO	35
1 Contextualização e definição da problemática.....	35
1.2.1 Educação	38
1.3 Caracterização da área de estudo (Polo nº I de Assomada).....	39
1.3 Questões de Partida e Objetivos.....	40
2 Opções metodológicas	41
2.1 Tipo de estudo	42
2.2 Sujeitos de Pesquisa (Participantes do estudo)	43
2.3 Técnicas de recolha de dados	44
2.3.1 Entrevista	44

2.3.2 Questionário.....	46
2.3.3 Observação Naturalista.....	47
3. Procedimentos.....	47
3.1 Apresentação dos dados relativamente aos questionários aplicado aos professores.....	48
3.2 Análise dos resultados da pesquisa.....	58
3.2.1 Discussão dos resultados por categoria.....	58
4 CONSIDERAÇÕES FINAIS:.....	69
5 - REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS:.....	73
LISTAS DE APÊNDICES	81
Apêndices – I: Entrevista aplicada à Gestora do Polo nº I de Assomada	81
Apêndices – II: Entrevista aplicada aos professores que trabalham com alunos com NEE no Polo nº I de Assomada	84
Apêndices – III: Entrevista aplicada à Coordenadora da sala de Polo nº I de Assomada	86
Apêndices – IV: Inquerito aplicado aos professores do Polo nº I de Assomada.....	88
Apêndices – V: Apresentação das entrevistas feita á Gestora do polo Nº I de Assomada	91
Apêndices – VI: Apresentação das entrevistas feita á Coordenadora da Sala de Recursos do polo Nº I de Assomada.	93
Apêndices – VII: Análise das respostas das professoras aos questionários	98
Apêndices – VIII: Discrição da observação naturalista no polo nº I de Assomada	104
Apêndices – IX: Fotografias da observação naturalista.....	106

ÍNDICE DE GRÁFICOS

Gráfico 1 Sexo dos professores inquiridos	48
Gráfico 2 Idade dos professores inquiridos.....	49
Gráfico 3 Tempo de serviço	49
Gráfico 4 Nível académico.....	50
Gráfico 5 Área de formação	50
Gráfico 6 Preparação do Polo para receber e garantir a inclusão dos alunos com NEE	51
Gráfico 7 Existência de Sala Multifuncional no Polo para oferta do ensino complementar em sala de aula.....	51
Gráfico 8 Formas de adaptação curricular para atender os anseios dos alunos com NEE	52
Gráfico 9 Necessidade de adaptação curricular para atender os anseios dos alunos com NEE .	53
Gráfico 10 Notas na escala de 0 à 10, atribuídas à equipa escolar tendo em conta a contribuição dada no processo de inclusão dos alunos com NEE	53
Gráfico 11 Sente-se preparado para ensinar alunos com NEE.....	54
Gráfico 12 Existência de técnico formado na educação especial na por exemplo Interprete de Língua Gestual.	54
Gráfico 13 Acompanhamento especializado fora da sala de aula.....	55
Gráfico 14 Espaço fora da sala de aula onde os alunos especiais recebem acompanhamento especializado	55
Gráfico 15 Quem faz acompanhamento especializado dos alunos com NEE fora da sala de aula?	56
Gráfico 16 Estratégias utilizadas para estimular o interesse dos alunos com NEE nas atividades da escola.....	56
Gráfico 17 Critérios adotados pelo/a professor/a para avaliar os alunos com NEE.....	57

INTRODUÇÃO:

A democratização do ensino, apoiada na política de educação para todos e na igualdade de oportunidades, tem contribuído para o aumento do número de alunos na sala de aula e, conseqüentemente, o incremento do convívio com a diversidade no sistema educativo o que torna necessária a diferenciação pedagógica uma vez que, cada aluno é “diferente”, cada um com o seu ritmo de aprendizagem. Segundo Cadima (1997), a razão que justifica a utilização de diferenciação pedagógica na sala de aula é o facto de possuímos turmas heterogêneas, pois essa metodologia permite potenciar as capacidades e os desempenhos de todos e de cada um.

O discurso da inclusão e das práticas pedagógicas diferenciadas tem paulatinamente ganho um lugar de destaque e discussão por todo o mundo, continuando a ser em muitos países um debate por vezes bastante confuso, tornando-se difícil perceber o rumo que as políticas e as práticas educativas parecem levar Ainscow & César, (2006). Entretanto, querer promover a inclusão e continuar a ensinar todos de forma individualizada é impossível. Num contexto em que a diversidade prevalece e os professores tentam se adaptar da melhor forma possível a uma realidade em constante mudança, torna-se importante refletir sobre os princípios e as possibilidades ofertadas pela diferenciação pedagógica.

Falar hoje de inclusão de alunos com Necessidade Educativas Especiais (NEE) pressupõe-se, de imediato, pôr de lado uma escola segregadora, que adota erradamente a integração escolar como uma forma de discriminação positiva, e promover a formação de turmas heterogêneas, em que num só grupo coabitam alunos com diferentes capacidades, necessidades e limitações, dando assim lugar a uma escola inclusiva. Carvalho, (2017).

Foi a Declaração de Salamanca, elaborada e assinada em 1994 por 92 países que participaram na Conferência de Salamanca, em Espanha, que veio configurar, moldar e dar maior visibilidade aos conceitos de NEE e de Educação Inclusiva (EI). Com base neste relevante documento que veio difundir a Educação inclusiva a nível global, a UNESCO (1994, p. 11), realça que os países signatários assumiram que:

(...) todos os alunos devem aprender juntos, sempre que possível, independente das dificuldades e diferenças que apresentem. Estas escolas devem reconhecer e satisfazer as necessidades diversas dos seus alunos adaptando-se aos vários estilos de aprendizagem de modo a garantir um bom nível de educação para todos (...), especialmente aos que apresentam necessidades educativas especiais.

Este princípio parte do pressuposto que todos os alunos são iguais e que devem ter as mesmas oportunidades para se desenvolverem como pessoas e seres humanos que são.

Correia (2003) ao falar da inclusão toca na questão da inserção dos alunos com NEE na sala de aula, onde estes devem receber serviços educativos adequados e ajustados à peculiaridade de suas características e necessidades.

A UNESCO (2005, p. 9) considera que *“a inclusão é uma forma dinâmica de responder positivamente à diversidade dos alunos e de olhar para as diferenças individuais como oportunidades para enriquecer a aprendizagem, e não como problemas”*.

Rodrigues (2006), aponta para a necessidade de uma escola aberta para todos os alunos, independentemente das características que os diferenciam. A inclusão escolar implica um conjunto de procedimentos e de características sem as quais é impossível intitular uma escola inclusiva.

A inclusão escolar passa, essencialmente, por acolher crianças e jovens com NEE na escola, promover o acesso destes alunos às turmas regulares, proporcionar aos professores formação técnica pedagógica, incentivar os mesmos a estabelecer formas criativas de atuação junto das crianças e jovens com NEE e perceber que todas as crianças e jovens podem aprender juntas, mas com objetivos, processos e ritmos diferentes Carvalho, (2017).

É com base nesta preocupação que surge o interesse em estudar a inclusão e a diferenciação pedagógica por parte dos professores da escola de ensino básico do agrupamento escolar nº1 da Cidade de Assomada (Polo nº1), visando analisar numa perspetiva integrada a situação do referido polo educativo, relativamente às práticas dos professores na sala de aula, às ações desenvolvidas no sentido de promover a educação inclusiva e os métodos e técnicas de ensino utilizados

No ano letivo em que se inicia o estudo (2019/20), frequentam essa escola 21 alunos com necessidades educativas especiais, sendo dois com trissomia XXI, um com perturbação no espectro do autismo, dezasseis com surdez, um com paralisia Cerebral e ainda um com síndrome epilética.

Partindo da motivação para estudar a forma como os professores atendem os alunos num agrupamento de escolas com alunos com necessidades educativas de carácter permanente, o referencial teórico (1ª parte) consultado e analisado debruça-se essencialmente sobre a Educação para Todos, (capítulo I) começando-se por apresentar o caminho para a diferenciação pedagógica, a evolução histórica do atendimento às crianças

e jovens consideradas diferentes (Da segregação à Integração) para melhor se entender a importância de uma escola inclusiva, em seguida aborda a origem do conceito diferenciação pedagógica, (capítulo II) sua definição do conceito segundo diferentes autores, os níveis de diferenciação pedagógica, diferenciação pedagógica: do ensino à aprendizagem, e por último, diferenciação pedagógica e a escola inclusiva. O mesmo capítulo discursa também sobre o acesso ao currículo /adaptações curriculares de modo que permita a inclusão dos alunos com NEE e o Papel do Professor no processo da inclusão dos referidos alunos. Em seguida aborda-se (capítulo III)- A educação de alunos com NEE em Cabo Verde falando da criação da escola para todos. Procura-se ainda informação sobre a Formação de Professores e por fim sobre a Sala de Recurso como um elemento de apoio à Escola Inclusiva em Cabo Verde.

Na 2^a parte são tratados os seguintes capítulos: (capítulo I)-Estudo Empírico, tendo conta a contextualização/caraterização da área do estudo. Em seguida (capítulo II)- Opção metodológica em que se descreve os instrumentos e as técnicas de recolha de dados. Expõe-se também no capítulo III- a Análise e Tratamentos dos dados levando em consideração a discussão dos resultados encontrados, seus significados, objetivos atingidos, constrangimentos, contribuição da pesquisa, bem como recomendações para a solução dos problemas detetados durante a pesquisa.

PARTE I - ENQUADRAMENTO TEÓRICO

I- Educação Para Todos: Caminhos para a diferenciação pedagógica

Para que a sociedade moderna assuma o paradigma da educação inclusiva e os princípios básicos da igualdade e equidade, tem de criar mecanismo de intervenção no sentido de garantir maiores oportunidades para todos, dada as diversidades e complexidades que esta sociedade impõe.

Entre esta diversidade de dilemas emergidas de questões complexas e desafiadoras, a demanda voltada para as pessoas com Necessidade Educativas Especiais (NEE) merece uma especial atenção, Mantoan, (2005).

Todavia, para colmatar a crítica à integração, que não parece ser suficiente, e às práticas educativas que possibilitaram a existência de um sistema dentro do outro, a UNESCO promoveu, em colaboração com o Governo de Espanha, a Conferência Mundial sobre Necessidades Educativas Especiais: Acesso e Qualidade, em 1994. A Declaração de Salamanca, que resultou dessa conferência, e marca o início do movimento da inclusão ao referir que:

“as escolas se devem ajustar a todas as crianças [...] Neste conceito, terão de incluir-se crianças com deficiência ou sobredotados, crianças da rua ou crianças que trabalham, crianças de populações remotas ou nômadas, crianças de minorias linguísticas, étnicas ou culturais e crianças de áreas ou grupos desfavorecidos ou marginais.” (UNESCO, 1994, p. 6)

Para dar resposta a todas as necessidades dos alunos é preciso ter, sensibilidade e flexibilidade para perceber que todos os indivíduos aprendem de forma diferente, e que cada um tem os seus métodos, estilos e ritmos de aprendizagem, tendo a noção que o modelo de escola tradicional, centrada no professor e no programa ainda impera.

Como refere Gracia, S.M. (1997) escola tradicional, enquadrava-se num paradigma positivista, iniciado no século XIX princípio do século XX, baseado numa metodologia de ensino dirigida ao “grupo de alunos médios”, cujo objetivo básico era alcançar a maior rentabilidade possível ao menor custo, para poder responder às exigências de gastos que a escolaridade obrigatória de um grande volume de crianças e jovens comportava. Embora sendo uma escola para as massas, excluía do seu seio os que não se adaptavam a esse ensino padronizado e unificado. Essa exclusão foi ainda mais marcada para com aqueles com configuração física diferente.

A história da educação especial, permite-nos acompanhar a trajetória, que possibilitou que as pessoas consideradas diferentes superassem um processo de exclusão de séculos, conquistando novos espaços sociais e educacionais, apesar dos preconceitos construídos e herdados ao longo desse percurso. De facto, foram muitas as atitudes de exclusão e de segregação assumidas pela sociedade para com as crianças/jovens consideradas “diferentes”; nem sempre estas foram vistas como tendo o direito à educação e muito menos a viverem numa situação de igualdade para com os outros considerados “normais”.

1. Evolução histórico do atendimento às crianças/jovens consideradas “diferentes”

1.1 Da separação à integração

Segundo, Mantoan (2005) as pessoas com NEE ainda sofrem várias exclusões no seio escolar, e são discriminadas em alguns ambientes por possuírem características físicas, mentais e/ou psicológicas divergentes da maioria. A escola, que deveria fazer um papel extraordinário minimizando os impactos das ações forçadas sem moral e humanidade, não tem cumprido na íntegra o seu papel ideal.

Percorrendo o caminho da história universal das pessoas com deficiência, desde os tempos mais remotos, encontram-se teorias e práticas sociais segregadoras. Poucos podiam participar dos espaços sociais nos quais se transmitiam e se criavam conhecimentos, praticando-se assim uma pedagogia de exclusão. Na Antiga Grécia, por exemplo, as crianças recém-nascidas frágeis ou com alguma deficiência eram jogadas do alto do monte Taigeto a mais de 2.400 metros de altura por não estarem dentro do padrão físico adequado Sullivan, (2001). A deficiência era tida como monstruosidade, facto que legitimava atos que justificavam o infanticídio tal como descreve Silva (1987, p. 46),:

... "Não se sente ira contra um membro gangrenado que se manda amputar; não o cortamos por ressentimento, pois, trata-se de um rigor salutar. Matam-se cães quando estão com raiva; exterminam-se touros bravios; cortam-se as cabeças das ovelhas enfermas para que as demais não sejam contaminadas; matamos os fetos e os recém-nascidos monstruosos; se nascerem defeituosos e monstruosos afogamo-los; não devido ao ódio, mas à razão, para distinguirmos as coisas inúteis das saudáveis”.

Os sacrifícios de crianças e jovens com deficiência eram assim justificados, isso porque na cultura grega havia, o culto do belo, a busca de um ideal do corpo perfeito.

Na Idade Média, a ideia da eliminação de crianças ou de bebês passou a ser condenada, pois passaram a valorizar a vida. A sociedade, dominada pela religião e pelo divino, considerava que a deficiência decorria da intervenção de forças demoníacas e, nesse sentido, “*muitos seres humanos física e mentalmente diferentes e por isso associados à imagem do diabo e a atos de feitiçaria e bruxaria – foram vítimas de perseguições, julgamentos e execuções*”. Correia, (1997, p. 13).

As pessoas com deficiência passaram assim a ter o direito a viver, no entanto, eram desvirtuados e os que não se emolduravam na normalidade física e mental, eram considerados pecadores. Na verdade, “*a religião, com toda a sua força cultural, ao colocar o homem como ‘imagem e semelhança de Deus’, ser perfeito, inculcava a ideia da condição humana como incluindo perfeição física e mental*”. Mazzotta, (1986, p. 16)

Deste modo, as pessoas diferentes, ainda assim, eram consideradas expiadores de uma culpa alheia, pois os deficientes físicos e mentais, eram acusados de estarem possuídos pelos demônios, sendo excluídas do convívio da sociedade. Silva, (1986, p. 153- 168)

Vivia-se assim, numa sociedade repleta de preconceitos para com aqueles que tinham a infelicidade de nascer diferentes e durante muito tempo, a atitude humana para com os ditos deficientes, era a de desprezo, tal como Silva (2009, p. 136) alude:

“Os tempos medievais viram surgir, contudo, as primeiras atitudes de caridade para com a deficiência – a piedade de alguns nobres e algumas ordens religiosas estiveram na base da fundação de hospícios e de albergues que acolheram deficientes e marginalizados. No entanto, perdurou ao longo dos tempos e, em simultâneo com esta atitude piedosa, a ideia de que os deficientes representavam uma ameaça para pessoas e bens. A sua reclusão, que se processou em condições de profunda degradação, abandono e miséria, foi vista, por conseguinte, como necessária à segurança da sociedade”.

Em meados do século XVIII em Paris, crianças com deficiência começaram a serem vendidas para orfanatos de caridade para atrair mais caridade e posteriormente eram mutiladas e abandonadas quando deixavam de ter utilidade. A situação era pior para os deficientes mentais. Segundo Silva (2009, p. 137):

“Relativamente aos deficientes mentais, o abandono era total. Os que sobreviviam eram remetidos para orfanatos, prisões ou outras instituições do Estado. Uma Ordem Real de 1606 refere que no Hôtel Dieu, um hospital de Paris que acolhia deficientes mentais, a degradação era total: em leitos

miseráveis, dormiam juntas várias pessoas, independentemente das condições de saúde que apresentassem. Como se fosse uma barraca de feira, o Centro Bethlem era visitado, em 1770, por um público que pagava para entrar e para apreciar o “espectáculo”.

De acordo com Garcia (1989), citado por Jiménez (1997), nos inícios do séc. XIX o clima social era propício à criação de instituições de cariz assistencialistas e não educativas, construídas longe das povoações, onde as pessoas deficientes, afastadas da família e dos vizinhos, permaneciam incomunicáveis e privadas de liberdade.

Segundo Silva (2009) desde os finais do século XVIII que alguns médicos e educadores começaram a preocupar-se com o estudo das deficiências:

“As causas divinas ou demoníacas que empenharam sacerdotes, feiticeiros e exorcistas cederam, assim, lugar a causas do foro biológico, sociológico ou psicológico, da competência de médicos e, mais tarde, de psicólogos e de educadores”. Silva (2009, p. 137)

São disso exemplo, o médico Jean Marc Itard (1774), reconhecido como sendo o primeiro investigador a utilizar métodos sistematizados para o ensino de deficientes, apelidado de “pai da educação especial” (Fonseca, 1989) seguindo-se Freud, Binet e Simon, criando instituições cada vez maiores às quais aderiam grandes números de deficientes. No entanto, estas instituições ofereciam uma educação à parte das outras crianças ditas “normais”, surgindo assim, uma nova modalidade de ensino, a era da Escola Nova a Educação Especial.

Em 1818 estudiosos, como Seguin e Maria Montessori, seguindo as pisadas de Itard, iniciaram estudos de investigação, analisando a deficiência mental e a doença mental, como duas características que não podiam ser confundidas, começando assim a reverter o quadro trágico vivido até então, encetando-se a identificação das características dos deficientes e tendo-se uma primeira noção de como estes deveriam realmente ser tratados.

Estava dado o primeiro passo do que chamamos hoje de Educação Especial.

Apesar das questões relativas á deficiência terem uma perspetiva biológica, implicavam uma nova era de pensamento. No entanto, nesta fase as crianças com deficiência ainda eram separadas das crianças ditas “normais”, em instituições especiais, onde muitas eram segregadas em função da sua deficiência, como refere Correia e Cabral (1999, p. 13-16), *“classificados de deficientes e rotulados de atrasados, são marginalizados das classes regulares e colocadas em classes especiais separadas das outras crianças da escola”.*

Esta prática segregacionista manteve-se durante décadas.

Foi no decorrer do séc. XX, que surgiram diversos fatores que contribuíram para a questionabilidade da institucionalização das pessoas deficientes.

Dois desses fatores prendem-se com a Declaração Universal dos Direitos Humanos, que delineia os direitos humanos básicos, adotada pela Organização das Nações Unidas a 10 de dezembro de 1948, e posteriormente com a Declaração dos Direitos da Criança de 20 de novembro de 1959, que enumera os direitos fundamentais das crianças. O princípio 5.º desta última indica “*que a criança mental, fisicamente deficiente ou que sofra de alguma diminuição social, deve beneficiar de tratamento, da educação e dos cuidados especiais requeridos pela sua particular condição*”. Por sua vez o princípio 7.º aponta para o dever de “*ser-lhe ministrada uma educação que promova a sua cultura e lhe permita, em condições de igualdade de oportunidades, desenvolver as suas aptidões mentais, o seu sentido de responsabilidade moral e social e tornar-se num membro útil à sociedade*”.

Estes princípios estiveram na base de algumas associações de pais de crianças/jovens deficientes, e profissionais da área, que evoluíram de uma situação de passividade para uma de maior participação na resolução das decisões sobre a educação das crianças e jovens deficientes.

Podemos afirmar que foi na luta de vários movimentos contra a exclusão, que surgiu o movimento da Integração, com o conceito de normalização, expressando que à pessoa com deficiência devem ser dadas condições, as mais semelhantes possível, às oferecidas pela sociedade ao cidadão comum. De referir, que o princípio da “normalização”, foi definido, nos finais da década de cinquenta do século XX, por Bank-Mikkelsen, na Dinamarca, sendo reforçado em 1969, por Nirje, na Suécia, defendendo a “*introdução de normas o mais parecidas possível com as que a sociedade considerava como adequadas na vida diária do «subnormal», como designou as pessoas com deficiência*”. Jiménez, (1997), citado em Silva, (2009, p.137).

Nos finais da década de sessenta já se sentia a necessidade de mudança de paradigma em relação à educação das crianças com deficiências, porém “*antes da década de 70, mais propriamente antes do 1972, ou até de 1976 (...) os alunos com Necessidades Educativas Especiais, eram praticamente excluídos do sistema regular de ensino*” Correia, (2003, p. 7).

Na década de setenta do sec. XX foram publicados dois documentos fundamentais para a promoção da igualdade de oportunidades educacionais para todas as crianças “diferentes”: o Public Law 94 – 142 e o Relatório Warnok, este último considerado um marco histórico na passagem do paradigma médico para o educativo. De

facto, o Relatório Warnock consistiu na introdução do conceito de Necessidades Educativas Especiais, o que representou um contraponto às categorizações existentes até então, que eram sobretudo, do foro médico e psicológico.

Uma nova perspetiva integrativa surge assim da consciencialização, por parte da sociedade, *“da desumanização, de fraca qualidade de atendimento nas instituições e do seu custo elevado, das longas listas de espera, das investigações sobre as atitudes negativas da sociedade para os marginalizados e dos avanços científicos de algumas ciências”* (Silva, 2009, p 138), fazendo com que fosse necessário pôr em prática um conjunto de mudanças legislativas e educacionais, para que as crianças e jovens diagnosticados como “deficientes” passassem a ser considerados alunos com Necessidades Educativas Especiais, com o intuito dos mesmos usufruírem do mesmo tipo de educação que os restantes alunos ditos “normais”.

1.2 O conceito de Necessidades Educativas Especiais

Segundo o Relatório Warnock *“o conceito de Necessidades Educativas Especiais, engloba não só aos alunos com deficiências, mas todos aqueles que, ao longo do seu percurso escolar possam apresentar dificuldades específicas de aprendizagem”*. (Warnock, 1978, p.36). No relatório mencionado é tido como de grande importância a análise das dificuldades apresentadas pelas crianças e jovens segundo critérios educativos, em detrimento da classificação em função das dificuldades em termos de deficiência, a partir de critérios médicos (Warnock, 1978; Sanches & Teodoro, 2006; Vasconcelos, 2012). O conceito introduzido surge associado às dificuldades de aprendizagem e não à deficiência. São alunos com necessidades educativas especiais (NEE) todos aqueles que necessitam de apoio educativo especial em algum momento do seu percurso escolar, independentemente da sua duração ou gravidade, e assumindo que a finalidade da educação tem de ser igual para todas as crianças, quer sejam deficientes ou não.

A partir deste relatório o conceito de necessidades educativas especiais foi adotado por diferentes autores.

Na perspetiva de Brennan (1988, cit. em Correia, 1999, p. 48) as NEE que surgem quando *“...um problema (físico, sensorial, intelectual, emocional, social ou qualquer combinação destas problemáticas) afeta a aprendizagem ao ponto de serem necessários acessos especiais ao currículo, ao currículo especial ou modificado, ou a condições de aprendizagem especialmente adaptadas para que o aluno possa receber uma educação apropriada. Tal necessidade educativa pode*

classificar-se de ligeira e severa, e pode ser permanente ou manifestar-se durante uma fase do desenvolvimento do aluno”,

Na mesma linha de pensamento, Armstrong e Barton (2003, p. 87) defendem que os alunos que têm “*necessidades educativas especiais (...) são alunos que têm dificuldades de aprendizagem, muito ligeiras ou mais graves, no plano intelectual ou no domínio da escrita e da leitura. A maioria dos alunos tem insucesso nas aprendizagens básicas. Muitos deles são jovens que têm perturbações afetivas ou do comportamento, mais ou menos graves, de origem diversa*”.

Segundo Brennan (in Correia, 1999) as Necessidades Educativas Especiais podem ser classificadas em de dois tipos: permanentes ou significativas e temporárias ou ligeiras.

As permanentes são aquelas que exigem uma modificação generalizada do currículo, e que se mantêm durante todo, ou grande parte, do percurso escolar do aluno. Fazem parte desse grupo as crianças e adolescentes cujas alterações significativas no seu desenvolvimento foram provocadas por problemas orgânicos, funcionais, ou por défices socioculturais e económicos graves. Esse tipo de NEE permite que o currículo seja avaliado de forma sistemática, sequencial e permanente conforme os progressos conseguidos pelo aluno. As dificuldades apresentadas pelos alunos podem afetar uma ou diversas áreas académicas e/ou a área sócio emocional.

As Necessidade Educativas Especiais temporárias exigem uma modificação parcial do currículo de acordo com as características do aluno, que se mantêm durante determinada fase do seu percurso escolar porque estas dificuldades podem atrasar o processo de aprendizagem. Podem surgir em problemas como: leitura, escrita ou cálculo ou em dificuldades ao nível do desenvolvimento motor, percetivo, linguístico ou sócio emocional.

NEE	
Permanentes	Temporárias
<ul style="list-style-type: none">- Exigem adaptações generalizadas do currículo, adaptando-o às características do aluno.- As adaptações mantêm-se durante grande parte ou todo o percurso escolar do aluno.	<ul style="list-style-type: none">- Exigem modificação parcial do currículo escolar, adaptando-o às características do aluno num determinado momento do seu desenvolvimento.

Tabela 1 Tipos de Necessidades Educativas Especiais (in: Correia, 1999, p. 4

1.3 Da Integração à Inclusão

O Relatório Warnock, para além da introdução do conceito de NEE e de demonstrar que um em cada cinco alunos pode ter necessidades educativas especiais, decorrentes de variadas causas, durante o seu percurso escolar, apresenta propostas para a integração não só escolar como também social desses alunos. Enfatiza, ainda, o papel das escolas na resposta às NEE dos alunos, considerando que é a própria escola que deverá, através do serviço da Educação Especial, identificar as necessidades dos diversos alunos, implementar as adequações curriculares necessárias e disponibilizar os apoios e outros meios tidos como fundamentais (CNE, 2014).

Para além do conceito de NEE o relatório Warnock Report (1978), também considera de extrema importância a disponibilização de meios especiais de acesso ao currículo e a elaboração de currículos especiais ou adaptados, quando o modelo de ensino, não se ajuste aos estilos, ritmos de aprendizagem e necessidades dos alunos com NEE.

O relatório salienta também a importância dos professores aumentarem os seus conhecimentos relativamente às necessidades especiais, porque há sempre crianças que possam vir a precisar de algum tipo de ajuda especial durante o seu percurso escolar. Deve haver professores especializados no ensino especial para a intervenção ser mais eficaz, os mesmos devem especializar-se após a sua formação inicial.

A partir das diretrizes emanadas por este relatório, a educação das crianças com Necessidades Educativas Especiais, recebeu um impulso decisivo nas práticas e valores dos professores. De uma escola tradicional, onde as crianças com Necessidades Educativas Especiais eram excluídas e rotuladas para escolas especiais e instituições, passou-se para uma escola integrativa, que procurou dar resposta à diversidade e à diferença dos alunos funcionando como um espaço aberto. No entanto, a escola integrativa continuava de uma forma subtil a excluir os alunos com Necessidades Educativas Especiais, não os valorizando como cidadãos ativos e úteis, continuando a não ter em conta a sua “Individualidade”.

A década de 80, segundo Clough, (2000, p.36) “*ênfatiza a importância da organização sistémica detalhada na busca de educar verdadeiramente*”, surgindo novas estratégias de melhoria

da escola. É nos finais dos anos 80, nos Estados Unidos da América, que surge o modelo de escola para todos com o objetivo de solucionar os problemas da exclusão da sociedade.

Heron e Skinner (1978) citados por Correia, (1999, p.19) definem que,

“um meio menos restritivo possível como o ambiente educativo que oferece ao aluno as melhores oportunidades de progredir, permite ao professor ensinar todos os alunos de forma adequada e favorece a promoção das relações sociais entre todos os alunos.”

A proclamação de 1981 como o Ano Internacional das Pessoas Deficientes, pelas Nações Unidas, teve como objetivo chamar à atenção para a criação de planos de ação, na tentativa de dar ênfase à igualdade de oportunidades, reabilitação e prevenção de deficiências. É nesta linha de pensamento, que o conceito de **Inclusão** nasce, em 1986, nos Estados Unidos da América, com a Regular Education Initiative (REI), e culmina num movimento que tinha começado a despontar na Dinamarca já em 1959, no sentido de acabar com a segregação e a institucionalização nas escolas especiais.

Caminhava-se assim para uma “Educação Integrada” que toma a escola como espaço educativo aberto, diversificado e individualizado, onde cada aluno, tendo Necessidades Educativas Especiais, ou não, pode encontrar resposta à sua individualidade e à sua diferença. havendo assim a preocupação de integrar na máxima medida possível, as crianças com Necessidades Educativas Especiais na escola regular. *“A Educação Especial passa, assim, neste século, por grandes reformulações como resultado de enormes convulsões sociais, de uma revisão gradual da teoria educativa e de uma série de decisões legais históricas que assentavam num pressuposto simples: a escola está à disposição da comunidade proporcionando um programa público e gratuito de educação adequado às suas necessidades”.* Correia, (1997)

Espera-se assim, que todos os alunos portadores de qualquer deficiência possam usufruir de todos os fundamentos legais, na medida em que *“uma escola inclusiva é uma escola onde toda a criança é respeitada e encorajada a aprender até ao limite das suas capacidades.”* Correia, (2003).

O percurso da educação das pessoas “diferentes” até à inclusão dos mesmos, passou assim, por um conjunto de decisões e medidas tomadas no seio de organizações e agências internacionais, como as Nações Unidas e a Unesco, que tiveram extraordinária importância na introdução progressiva de políticas sociais favoráveis à sua implementação, defendendo que: *“a escola regular deve ajustar-se a todas as crianças independentemente das suas condições físicas, sociais, linguísticas ou outras, isto é, crianças com deficiência ou sobredotadas, crianças de rua ou crianças que trabalham, crianças de populações imigradas ou nómadas, crianças pertencentes*

a minorias linguísticas, étnicas ou culturais e crianças de áreas ou grupos desfavorecidos ou marginais".
Declaração de Salamanca UNESCO. (1994)

De facto, foi na década de 90 que pela primeira vez, é explícito que o ensino especial individualizado deve ocorrer na rede regular de ensino. Caminhava-se para a "Educação Inclusiva" que, como aponta Ainscow (2010, p.8), pretende "*a minimização de todas as barreiras à educação de todos os alunos*", ultrapassando assim, os constrangimentos da "Educação Integrativa", que "*pressupõe uma participação tutelada numa estrutura com valores próprios e aos quais o aluno integrado se tem que adaptar*", Rodrigues, (2006, p.303). Para proporcionar a todas as crianças com Necessidades Educativas Especiais, uma educação no sistema regular, a escola deve adaptar-se às especificidades dos alunos diversificando o ensino.

A Conferência Mundial sobre Educação para Todos, em 1990, realizada na Tailândia, reafirmou o direito à educação para todos, explicitando a ideia de que a educação é um direito, independentemente das diferenças individuais.

Em 1993, as Nações Unidas proclamaram uma norma sobre a Igualdade de Oportunidades para Pessoas com deficiência, onde persuadiam os estados membros a garantir que a educação das pessoas com deficiência fosse uma componente do sistema educativo. Visou-se com este princípio, a definição de normas sobre a igualdade de oportunidades para as pessoas "diferentes".

Neste atinente, é com a Declaração de Salamanca (1994) que o conceito de N.E.E., foi adotado e redefinido (a partir da formulação do "Relatório Warnock"), passando a abranger todas as crianças e jovens cujas necessidades envolvam deficiências ou dificuldades de aprendizagem, na dimensão em que se clarificam orientações e na medida em que há uma união de sinergias pelos países signatários, para desenvolverem esforços no sentido de implementação efetiva da escola inclusiva, onde as escolas regulares devem acolher todos os alunos, independentemente da sua condição.

Foram, assim, reforçados documentos legislativos e documentos internacionais dos quais se destaca a proposta de Educação para Todos e a Declaração de Salamanca, por promoverem uma escola inclusiva, baseada no princípio "*que as escolas devem-se ajustar a todas as crianças independentemente das suas condições físicas, sociais, linguísticas ou outras*". Grave-Resendes e Soares, (2002).

O conceito de educação inclusiva assenta no facto de a pedagogia estar sempre centrada nos alunos, com ou sem NEE, tendo em conta as características e necessidades de cada um.

Deste modo por Correia (2008) anuncia alguns princípios da educação inclusiva:

- todos os alunos [...] têm o direito a ser educados em ambientes inclusivos;
- todos os alunos com NEE são capazes de aprender e de contribuir para a sociedade onde estão inseridos;
- todos os alunos com NEE devem ter oportunidades iguais de acesso a serviços de qualidade que lhes permitam alcançar sucesso;
- todos os alunos com NEE devem ter acesso a serviços de apoio especializados;
- todos os alunos com NEE devem ter acesso a um currículo diversificado;
- todos os alunos com NEE devem ter a oportunidade de trabalhar em grupo e de participar em atividades extra-escolares e em eventos comunitários, sociais e recreativos;
- todos os alunos [...] devem ser ensinados a apreciar as diferenças e similaridades do ser humano.

Posteriormente, e neste atinente, ao reconhecer os direitos dos alunos com Necessidades Educativas Especiais por uma educação comum, de qualidade e equitativa para todos, a Convenção das Nações Unidas dos Direitos das Pessoas com Deficiência Nações Unidas, (2006), realçou a necessidade dos Estados membros se comprometerem a implementar um sistema de educação inclusivo.

Esta medida, constitui o melhor meio de combate à discriminação e à exclusão das pessoas com deficiência, originando comunidades mais tolerantes e abertas à diferença, construindo uma sociedade inclusiva e alcançando a educação para todos. Tal como Ainscow (2002, p.8) alude a “*inclusão consiste na minimização de todas as barreiras à educação de todos os alunos*”, na medida que a educação constitui um direito humano básico e é alicerce de uma sociedade mais justa e solidária.

O movimento para uma escola inclusiva, deu uma nova conceção à escola, veio proporcionar às crianças com NEE, uma vida mais ativa e participativa na sociedade, veio mudar as mentalidades, tornando a sociedade recetiva, aberta e respeitadora das diferenças. Segundo Sanches, (2001), o movimento da escola inclusiva defende que todas as crianças e jovens, devem ser aceites pela escola regular mesmo os que tem graves deficiências ou incapacidades, porque é, no ensino regular que encontram as respostas adequadas às suas necessidades específicas.

2. A Escola Inclusiva

Segundo Rebelo, (2011) e Sousa, (2009) escola inclusiva será, aquela onde todas as crianças, com ou sem NEE, usufruem de oportunidades iguais, não obstante as diferenças culturais ou as limitações físicas e intelectuais.

De acordo com César (2003, p. 19) *“escola inclusiva é uma escola onde se celebra a diversidade, encarando-a como uma riqueza e não como algo a evitar, em que as complementaridades das características de cada um permitem avançar, em vez de serem vistas como ameaçadoras, como um perigo que põe em risco a nossa própria integridade, apenas porque ela é culturalmente diversa da do outro, que temos como parceiro social.”*

Por sua vez, na ótica de González, (2010) para além de promover as condições necessárias para que os alunos com NEE obtenham sucesso académico, a escola inclusiva deverá desenvolver, nos mesmos, o sentido de pertença a um grupo e a uma comunidade. Também Sanches e Teodoro, (2006) afirmam que esta Escola/comunidade, aberta e solidária, deve ter condições para receber todos os alunos, não só do ponto vista físico, mas também em termos educativos, de pedagogia e de desenvolvimento do currículo, ao promover oportunidades diversificadas de aprendizagem.

Segundo a Declaração de Salamanca UNESCO, (1994, pp 11,12):

“O princípio fundamental das escolas inclusivas, consiste em todos os alunos aprenderem juntos, sempre que possível, independentemente das dificuldades e das diferenças que apresentem. Estas escolas devem reconhecer e satisfazer as necessidades diversas dos seus alunos, adaptando-se aos vários estilos e ritmos de aprendizagem, de modo a garantir um bom nível de educação para todos, através de currículos adequados, de uma boa organização escolar, de estratégias pedagógicas, de utilização de recursos e de uma cooperação com as respetivas comunidades.”

Correia, (2001) vai neste sentido quando refere que o aluno não é uma parte do todo, mas sim faz parte do todo, acrescentando Rodrigues, (2003) que na escola inclusiva, todos os alunos estão lá para aprender, participando, não estão presentes apenas fisicamente, pertencem à escola e ao grupo. Os alunos sentem que pertencem à escola, que por sua vez se sente responsável pelos seus alunos.

Seguindo o pensamento de Aguiar (2006), para que se consiga a inclusão é necessário garantir, aos alunos com NEE, oportunidades de interação com os companheiros e, não obstante colocar o aluno no ensino regular.

Parafraseando Omote (2004), a escola inclusiva deve adotar atividades que promovam o “convívio” e a “coação” das pessoas que possuem diversas diferenças,

nomeadamente atividades da vida diária, por forma a apoiarem a realização pessoal e o seu desenvolvimento, deve também, combater as desigualdades, respeitar a diversidade e criar condições para o encontro de novas oportunidades.

Cardoso (2011) defende que, uma organização escolar, deverá estar bem integrada, realizar parcerias com entidades e instituições locais, estar aberta à participação das comunidades na sua direção estratégica, bem como ao diálogo com outras instituições culturais, económicas e administrativas. Também é responsabilidade da escola inclusiva promover a cidadania, garantindo a todos mais do que o acesso, sobretudo o sucesso, de forma a desenvolver em todos os alunos competências académicas e sociais, que lhes proporcionem a melhor qualidade de vida possível.

A concretização dessa tarefa passa necessariamente pelo envolvimento dos chamados “pilares da escola inclusiva”, que abrangem a liderança escolar, os pais e outros recursos comunitários, na medida em que os envolve de diferentes formas, mas com um mesmo objetivo, que é o de ajudarem os alunos a alcançar o sucesso educativo.

Para sintetizar, recorre-se a Cardoso, (2011, p. 24) para se apresentar as quatro componentes essenciais para a implementação de escolas inclusivas

Quadro- 1: Componentes essenciais para implementação de Escolas Inclusivas

<p>Componente Discursiva Estabelecer uma “filosofia de escola” que tenha por base o desenvolvimento global do aluno (académico, socioemocional e pessoal). Promover uma “cultura de escola e de sala de aula” que adote a diversidade como lema (atitudes, valores e informações).</p>
<p>Componente Organizacional Considerar equipas centradas nas escolas (equipas de planificação inclusiva, equipas da colaboração). Considerar equipas centradas nos Concelhos (outros técnicos). Considerar interligação a instituições comunitárias.</p>
<p>Componente Operacional Considerar um conjunto de indivíduos com experiência e especializações diferenciadas que, em equipa, planifiquem e implementem programas para a “diversidade” de alunos inseridos em ambientes inclusivos (educadores, professores, técnicos especializados, pais, administradores, gestores...).</p>
<p>Componente Instrucional Considerar ambientes de aprendizagem nos quais os alunos, com interesses e capacidades diferentes, possam afirmar o seu potencial (a aprendizagem em cooperação): (1) grupos heterogéneos com diferentes níveis de realização; (2) tutoria entre pares.</p>

Tabela 2 Componentes essenciais para implementação de Escolas Inclusivas

Fonte: Adaptada de (Cardoso, (2011, p. 24)

A arquitetura do espaço escolar é outro aspeto que deve merecer atenção especial, quando se pensa institucionalizar a política da educação inclusiva, procurando para o efeito levar em consideração os mais diversos tipos de deficiências dos alunos que vão frequentar o espaço, de forma a torná-lo acessível.

O espaço arquitetónico escolar deve ser acolhedor, seguro e aconchegante para receber o aluno com necessidade especial. Só assim os pais se sentirão seguros em deixar seus filhos nessas escolas, os professores terão melhores condições de trabalho e a criança também terá mais autonomia para vivenciar esse espaço, Carvalho, (2008).

Para que ocorra a inclusão, também é preciso a reorganização do currículo escolar, uma vez que este passa a ser uma aprendizagem conjunta de todas as crianças com as suas diferentes características, capacidades e necessidades. Como refere Correia, (2003) o currículo será visto, então como um meio para atingir o sucesso escolar de todos.

II- Diferenciação pedagógica

2.1 Origem e conceito

A implementação e aplicação da política de educação de igualdade e oportunidades para todos contribuiu para a diminuição da exclusão escolar e consequentemente para o aumento do convívio com a diversidade no sistema educativo.

Como atrás de referiu a educação inclusiva exige grandes mudanças no sistema educativo a nível organizacional e funcional, ou seja mudanças na articulação dos diferentes agentes educativos, na gestão da sala de aula e do currículo e também mudanças do próprio processo de ensino-aprendizagem.

Uma dessas mudanças prende-se com a metodologia de intervenção em sala de aula que passa a considerar dever do professor respeitar a individualidade do aluno, o que implica a diferenciação pedagógica.

Diferenciação pedagógica pode ser definida como uma abordagem ao ensino em que os professores são proativos quer na modificação do currículo, quer na utilização e adaptação de métodos de ensino, recursos e atividades em função das diferentes necessidades individuais e grupais, de modo a maximizar a oportunidade de aprender para cada aluno, Bearne, (1996); Tomlinson, (1999).

O conceito de diferenciação pedagógica não é um tema novo, a preocupação com este conceito foi abordada por muitos pedagogos desde Corménio, embora numa aceção diferente aos longos do séc. XIX e parte do séc. XX. Nestes períodos a diferenciação pedagógica enquanto intencionalidade pedagógica não constituía uma preocupação dos sistemas educativos, porque estes apenas atribuíam à avaliação um carácter sumativo.

Nos anos 60, com a inclusão de uma vertente formativa de avaliação, começaram-se a preconizar modelos de diferenciação pedagógica.

A referência à expressão diferenciação pedagógica remonta a 1973 e foi inicialmente proposta por Louis Legrand. Seguiu nessa década, o modelo pedagógico então vigente, designado por Pedagogia por objetivos, isto é a aprendizagem acontecia através de um encadeamento de objetivos, seguindo um processo de acumulação linear e normalizado, assente em pré-requisitos, Bloom, (1976). As diferenças de desenhos dos alunos eram explicadas, sobretudo, pela diversidade de tempo para a aprendizagem, ou seja, que uns alunos precisavam de mais tempo do que outros. Deste modo, a diferenciação pedagógica consistia em dar mais tempo aos alunos que ainda não tinham atingido os objetivos, enquanto os outros realizavam tarefas de melhoria e desenvolvimento do seu conhecimento.

Apesar desse modelo apresentar algumas limitações também, trouxe alguns avanços importantes que serviram como ponto de partida para a construção de um conceito de diferenciação pedagógica mais rico e promissor em termos de aprendizagem. Desde logo, a Pedagogia por Objetivos ao introduzir o conceito de avaliação formativa, coloca pela primeira vez a avaliação no processo pedagógico. Ainda, chama a atenção para a possibilidade da existência de diferentes ritmos de aprendizagem, o que traz como consequência, inevitável, um olhar atento para a importância da gestão curricular.

Posteriormente a diferenciação pedagógica começou a ter por objetivo a adaptação dos conteúdos e dos processos às características particulares de cada indivíduo, a fim de obter o êxito do maior número possível de alunos, permitindo que cada um encontre a melhor forma de aprender de acordo com as suas características (Pourtois, 1999).

Pourtois (1999) sustenta que o conceito de “diferenciação pedagógica” surge com a modificação de perceção do aluno: isto é, quando este é reconhecido como pessoa. Neste aspeto, pedagogos como Cousinet, Freinet ou Decroly, salientavam que a todo o aluno, estão subjacentes os seus desejos, os seus interesses, as suas preocupações e as

suas potencialidades particulares. Por essas razões aqueles pedagogos propuseram uma pedagogia centrada no aluno- pessoa, contribuindo consideravelmente para a elaboração da pedagogia diferenciada (Pourtois, 1999). Este autor afirma ainda que a prática da diferenciação pedagógica teve igualmente contribuições significativas por parte de Piaget, pois este psicólogo ao estudar as condutas cognitivas realça a interação existente entre o organismo e o meio ambiente.

Para Perrenoud (2001) diferenciar é romper com a pedagogia magistral a mesma lição e os mesmos exercícios para todos ao mesmo tempo. Ele propõe que o professor respeite o tempo e o ritmo aprendizagem de cada aluno e que procure sempre estratégias usando dispositivos didáticos para pôr em funcionamento uma organização de trabalho, de forma a colocar cada aluno perante a situação mais favorável.

O mesmo autor sustenta que diferenciar o ensino significa *“organizar as interações e as atividades, de modo que cada aluno seja confrontado constantemente, ou ao menos com bastante frequência, com as situações didáticas mais fecundas para ele”* Perrenoud, (2001, p.27).

2.2 Níveis de diferenciação pedagógica

Segundo Perrenoud (1995) a diferenciação pedagógica pode ser desenvolvida em diferentes níveis, podendo considerar-se num dos seguintes tipos: diferenciação institucional, diferenciação externa e diferenciação interna.

Estamos perante diferenciação pedagógica institucional quando acontece a nível macro, englobando a estrutura e o sistema educativo. Como exemplo em Cabo Verde, três anos atrás, o ensino básico obrigatório era até sexto ano de escolaridade e agora passou a ser até oitavo ano de escolaridade.

A diferenciação pedagógica externa realiza-se a nível meso da estrutura, enquadre-se no plano de estudos vigente embora apresentando alguma diferença. É, o caso, das turmas de currículos alternativos e os apoios pedagógicos acrescidos, e ainda de formas alternativas de organização da escola.

Por último, a diferenciação pedagógica interna é aquela que se desenvolve a nível micro da estrutura, no quotidiano da sala de aula.

Reconhece-se hoje que os alunos são todos diferentes e que essas diferenças advêm de diversos fatores. Pryesymcki (1991), cit. Por Pourtois, (1999, p. 242) considera que as características da heterogeneidade dos alunos são:

“As diferenças cognitivas: nível de aquisição dos conhecimentos, riqueza dos processos mentais que se articulam em torno das representações, do desenvolvimento operatório, das estratégias de aprendizagem...; as diferenças socioculturais: valores, crenças, história familiar, código de linguagem, tipo de socialização, especificidades culturais...; as diferenças psicológicas: experiência vivida, personalidade revelando a motivação, os interesses, a vontade, o prazer de aprender...”

Estas diferenças estão ligadas ao contexto em que o aluno se encontra inserido e a fatores intrínsecos. Assim, a forma como o aluno aprende tem uma relação com o seu estilo de aprendizagem.

2.3 Diferenciação pedagógica: do ensino à aprendizagem

O reconhecimento do estilo de aprendizagem em cada indivíduo pode ser utilizado para fundamentar e programar o tipo de metodologias e estratégias mais eficazes para concretizar uma determinada aprendizagem.

Esta concepção implica assumir um processo que tem no centro o aluno como ser único. Perrenoud (2000) afirma que o grande desafio que atualmente se coloca é deixar de estar tão preocupados em ensinar, e em alternativa criarmos condições efetivas para que os alunos aprendam. Esta deslocação do enfoque do ensino para a aprendizagem implica necessariamente, a utilização de estratégias de diferenciação.

Na perspetiva de Almeida (2012) a diferenciação pedagógica é “uma educação baseada na diferenciação dos estilos de aprendizagem, tendo como ponto de partida a identificação e a valorização das competências mais evidentes dos alunos. Portanto, os professores devem recorrer a estratégias diversificadas, materiais e recursos de diferente natureza e de formato diverso”.

Ainda, Almeida (2012) apresenta os seguintes princípios da diferenciação pedagógica: o professor põe em evidência o essencial o que é importante; ele professor tem de reconhecer as diferenças entre os alunos; o professor deve fazer a avaliação. Esta deve ser contínua e formativa: fazer diários, portefólios, inventariar capacidades e aplicar questionários de interesse. Para ele a avaliação e instrução são inseparáveis; todos os alunos têm de participar da sua própria instrução; as propostas/desafios de trabalho não devem ser complexas (desafios moderados) de modo que todos consigam fazer; as informações/conteúdos devem ter sentido para o aluno; o professor e os alunos colaboram no processo de aprendizagem; o professor estabelece equilíbrio entre as normas individuais e de grupo.

Para Meirieu (1988), a diferenciação pode apresentar três formas: a simultânea, a sucessiva e a variada. A diferenciação é simultânea quando, num dado momento, grupos de alunos estão a realizar tarefas distintas. É uma categoria que se centra no que os alunos fazem. A diferenciação diz-se sucessiva quando se verifica variação de forma ao longo de um período de tempo. É uma categoria que se centra na natureza das tarefas, nas abordagens diversas ou no recurso a representações múltiplas de um dado conceito. Por último, falamos de diferenciação variada quando se combinam as duas anteriores.

Sabemos que os alunos apresentam características diversas, cada um têm as suas formas pessoais de aprender, o professor, enquanto principal responsável pela construção de experiências de aprendizagem, deve ter um currículo flexível tendo em conta essas diferenças para garantir o direito de aprendizagem á todos os alunos. É, enquanto o processo de ensino e aprendizagem se desenvolve, que faz sentido procurar adequá-lo às características dos diferentes intervenientes da comunidade de aprendizagem. É desenvolvido de forma inter-relacionada com o quotidiano do trabalho da sala de aula.

Em qualquer um dos planos de recuperação, os dirigidos aos alunos que revelem alguma dificuldade de aprendizagem, os planos de acompanhamento, para aqueles que tenham sido retidos e ainda os planos de desenvolvimento, para os alunos que revelem capacidades excecionais de aprendizagem, a modalidade que aparece sempre em primeiro lugar é a pedagogia diferenciada na sala de aula.

2.4 Diferenciação pedagógica e Escola Inclusiva

Segundo uma investigação realizada pela Agência Europeia para o desenvolvimento da educação das pessoas com NEE, para que existam turmas inclusivas, é fundamental que sejam postas em prática algumas estratégias que propiciam a diferenciação pedagógica, entre elas, o trabalho cooperativo, a intervenção em parceria, a aprendizagem com os pares, o grupo heterogéneo e o ensino eficaz Cardoso, (2011):

Trabalho cooperativo: Com o trabalho cooperativo incentiva-se a cooperação em vez da competição, privilegia-se o grupo em vez de se apostar em trabalho individual, obtêm-se melhores desempenhos, favorece-se a interação positiva entre os alunos e desenvolvem-se competências sociais.

A organização das tarefas em pequenos grupos heterogêneos, dá oportunidade de todos serem responsáveis, assim como a diversidade das tarefas propostas e dos materiais. O trabalho cooperativo promove a criação de clima de aula favorável ao desenvolvimento da igualdade de oportunidades para todos e para cada um, dentro do grande grupo. Quando os vários elementos de um grupo dependem uns dos outros para o sucesso final, todos se esforçam para um bom desempenho, promovendo a cooperação e a colaboração, proporcionando que todos construam saberes.

A valorização da aprendizagem cooperativa e do desenvolvimento de trabalho autônomo dos alunos permite libertar o professor para acompanhar, por exemplo, alguns alunos que necessitam de mais apoio.

Neste sentido, quer a promoção de momentos de trabalho autônomo na sala de aula, quer a disponibilização de materiais, levam a que o professor tenha de pensar na organização de trabalho, no tempo, no espaço e nos materiais, o que implica dispêndio de esforço e tempo para a planificação, que é realizada tendo em conta a classe como um todo. No entanto, tudo isto será naturalmente difícil, se o professor não tiver a sua prática alicerçada nos princípios de uma pedagogia diferenciada, Cardoso, (2011).

Parceria pedagógica: Se o espaço da sala de aula for um espaço fechado, o professor não cria oportunidades de partilhar com os seus pares os seus atos pedagógicos educativos. No entanto, a diversidade de características e condições de todos os alunos de determinado grupo não pode sobreviver sem o apoio, a discussão e a partilha.

Contudo, pode dizer-se que, numa filosofia inclusiva, a partilha do espaço, do tempo e de responsabilidades entre professores e entre alunos é uma estratégia de referência nos diferentes níveis de ensino, mas principalmente a nível da monodocência. Isto permite atender melhor os alunos e discutir a questão que o grupo propõe, partindo das atividades realizadas e de contextos partilhados por todos.

Esta forma de os professores se relacionarem e colaborarem com os outros e com todo um conjunto de serviços especializados, pode trazer ao professor da turma e aos alunos o apoio necessário e adequado. Salienta Cardoso, (2011) que a resistência a este tipo de estratégia por parte de alguns professores está relacionada, essencialmente, com um longo passado de trabalho “*com a porta fechada*”.

Aprendizagem com os pares: A filosofia da inclusão reconhece aos alunos com NEE o direito de aprender com os seus pares, funcionando estes como modelos e, por vezes, como tutores. Esta perspetiva proporciona-lhes aprendizagens idênticas e interações sociais adequadas, procurando que deixem de ter o estigma da “deficiência”, promovendo o seu desenvolvimento global, baseado num espírito de pertença e participação nos diversos contextos da vida escolar, sem nunca perder de vista as necessidades específicas de cada aluno Cardoso, (2011).

Grupo heterogéneo: A heterogeneidade existente atualmente nas escolas é um desafio para os professores, na medida em que implica estratégias adequadas, que permitam uma boa gestão da diversidade da sala de aula. Para que se consiga gerir essa diversidade e ao mesmo tempo ajudar todos os alunos a aprender, independentemente das suas capacidades, é necessário que os objetivos sejam bem definidos, se pratiquem métodos de ensino/ aprendizagem alternativos, se promova um ensino flexível e se criem pequenos grupos de trabalho.

Desta forma, o grande desafio, para professores e alunos é conseguir gerir a diferença que existe nas salas de aula, que só será ganho se todos conseguirem aceitar as suas diferenças e respeitar as diferenças dos outros Cardoso, (2011).

Ensino eficaz: O objetivo da escola é ensinar, mas através do ensino/aprendizagem a escola educa e socializa. Para que exista uma aprendizagem eficaz, as expectativas devem ser altas, deve haver um feedback apropriado e no momento certo e as situações de ensino/aprendizagem devem ser bem controladas e avaliadas.

Para acompanhar a evolução de cada criança, é preciso rever os processos de avaliação; a avaliação formativa deve integrar-se no processo educativo regular, de modo a permitir que alunos e professores se mantenham informados sobre o nível de conhecimento atingido e a que sejam identificadas as dificuldades e se ajudem os alunos a ultrapassá-las;

Com um processo educativo planificado, dirigido e avaliado sistematicamente todos os alunos aprendem, incluindo os que têm NEE, isto apesar de precisarem de um programa educativo adaptado às suas necessidades e competências, implementando em interação com colegas da sua idade, numa escola para todos. É preciso acreditar que mesmo em situações mais complicadas é possível ensinar, desde que se utilizem os meios

e recursos apropriados, aliados a criatividade, a vontade de trabalhar e a um saber bem alicerçado. Só assim o ensino pode ser eficaz Cardoso, (2011).

O conjunto dessas estratégias têm como objetivo fundamental proporcionar uma verdadeira pedagogia de inclusão educacional, cuja filosofia se centra numa aprendizagem conjunta, independentemente dos saberes e das deficiências dos alunos.

Para ensinar a todos com qualidade, é importante e necessário que o educador esteja aberto a aprender e a inovar e investir na formação permanente porque é por essa via que processo inclusão.

O movimento para a escola inclusiva integra-se nas políticas educativas. Relembrando que o objetivo da inclusão é de transformar a educação comum para eliminar as barreiras que limitam a aprendizagem e a participação dos alunos com NEE; Guijarro (2005) somos levados aos estudos de Ainscow (1998) quando referem que uma escola inclusiva deve estar centrada e orientada para o currículo, e não nas incapacidades ou dificuldades dos seus alunos.

2.5 Acesso ao currículo /adaptações curriculares

Com objetivo de criar as condições que facilitam o processo de aprendizagem dos alunos por vezes é necessário fazer alterações ou adaptações curriculares A Declaração de Salamanca (1994) elenca, uma série de orientações que devem ser tidas em consideração, sempre que se pretenda efetuar determinadas adaptações no currículo escolar:

“As crianças com necessidades educativas espaciais devem receber apoio pedagógico suplementar no contexto do currículo regular e não um diferente; o principio orientador será o de oferecer a todas a mesma educação, proporcionando assistência e os apoios complementares aos que deles necessitam; A aquisição de conhecimento não é uma simples questão de ensino formal e teórico;..”

Fernandes, (2011) entende por adaptações curriculares todas as alterações, modificações ou transformações que a escola e os professores introduzem nas propostas curriculares emanadas do Ministério da Educação, com vista a sua adequação ao contexto local e às necessidades dos seus alunos. Para o mesmo, as adaptações podem ocorrer, quer nos elementos básicos do currículo, quer nos elementos que tornam possível o acesso ao mesmo.

Leite (2005), chama atenção de que seja qual for a metodologia utilizada na sala de aula para realizar adaptações curriculares, é fundamental começar por ter em conta aquilo que o aluno faz juntamente com os colegas, pois a finalidade última da intervenção é o acesso ao currículo comum.

Fernandes, (2011) apoia-se na declaração de Salamanca, para defender que, a flexibilidade do currículo implica desenvolver currículos que se adaptem a alunos com interesses e capacidades diferentes; equacionar processos de ensino motivadores da aprendizagem, relacionados com a experiência dos alunos e com situações práticas; integrar no processo educativo a avaliação formativa, para assim ser possível, a alunos e professores terem informações quer sobre as aprendizagens realizadas, quer sobre as dificuldades ainda existentes, de forma a poder resolvê-las; garantir diferentes formas de apoio aos alunos com NEE, por exemplo, apoio na sala de aula, programas de compensação educativa, apoio especializado da parte um professor ou outros técnicos; usar os recursos e ajudas técnicas necessárias ao sucesso educativo e ao acesso ao currículo escolar, facilitando a mobilidade, a comunicação e a aprendizagem de alguns alunos; proporcionar às crianças com NEE apoios pedagógicos suplementares tendo como referência o currículo comum e não um currículo diferente.

Borges, Pereira e Aquino (2012, p.8) alegam que:

“para a implementação da escola inclusiva, inicialmente, exige-se a mudança de mentalidade e a construção de um novo paradigma educacional. Devemos avançar de uma sociedade preconceituosa para uma sociedade humana e solidária com todos; de uma escola tradicional e fechada, a uma escola aberta e inovadora; de uma prática pedagógica homogeneizadora, a ações voltadas para atender, com qualidade, a toda a diversidade de alunos presentes no sistema educacional. É preciso entender que existem ritmos e tempos diferentes para aprender, como também diversas maneiras de ensinar.”

2.6 Papel do professor

Para que haja a inclusão escolar é necessário a reestruturação da prática pedagógica, aderindo-se a uma metodologia de carácter interdisciplinar, aberta, lúdica e criativa. Borges, Pereira e Aquino (2012) advertem que tal proposta só pode ser viabilizada com sucesso, dentro de uma visão de trabalho que se oriente numa nova conceção de educação que comungue com os novos paradigmas educacionais, pautada pelos princípios da equidade na educação e da inclusão.

O professor é, sem sombra de dúvida, um dos agentes responsáveis pelo funcionamento da escola e principalmente pela aprendizagem dos alunos.

Atualmente, esta classe profissional enfrenta os desafios da mudança de paradigma da educação, dada as novas realidades presentes no ambiente escolar. A maior parte dos professores ainda tem dificuldades em receber crianças especiais nas suas salas de aula, até porque enfrentam diversos problemas, como falta de formação na área da educação especial, falta de capacitação para diferenciar o ensino, e o preconceito de alguns pais.

Para que haja inclusão, escolar e social, dos alunos com Necessidades Educacionais Especiais é muito importante que todos (professores, pais e alunos) tenham uma participação consciente e responsável. Para que isso ocorra, é necessário dar oportunidades para explicitar as suas fantasias e mitos, falar a respeito da deficiência, relacionando tudo isso com as características próprias da realidade do colega deficiente. Fazendo isso, a escola estará contribuindo positivamente para uma convivência regular e saudável entre os indivíduos, com e sem necessidades especiais, trazendo benefícios mútuos para ambos. Concordando com Mittler (1997), “o professor tem direito a ter treinamento e apoio” para o enfrentamento das questões que uma educação inclusiva impõe.

Collicott (1999), salienta que o professor tem um papel muito importante na inclusão, quando serve de exemplo para os outros, principalmente para os alunos das classes regulares, quando aceita crianças com incapacidades e com deficiência mental. Nos locais onde os professores tomaram a iniciativa de aceitar uma criança com incapacidade e estão a trabalhar ativamente a fim de promover a aceitação e a interação, a criança foi aceita na sala de aula pelas outras crianças.

Os professores têm papel importantíssimo nas vidas dos alunos, porque são eles que ensinam e preparam os alunos para enfrentar os desafios da vida. Quando se trata então de educação inclusiva, essa tarefa torna-se um desafio ainda maior para eles, pois exige que possuam amplo conhecimento, adquiram diversas competências e tenham mais responsabilidade.

Pais, (2012) advoga, que a atitude dos professores é fundamental para a fomentação do sucesso educativo e da inclusão. Na mesma linha de pensamento Cruz e Ferreira (2012), declaram que a conceção de inclusão por parte dos docentes não só poderá influenciar o grau de inclusão, e todo o processo de ensino/aprendizagem, das crianças e jovens com NEE, como poderá também condicionar a postura dos restantes alunos. Contudo, é importante que os professores criem um ambiente positivo e gratificante para todos os alunos. Apoiando nas ideias de Cruz, (2012) os professores

devem implementar práticas realmente inclusivas, que tenham em consideração as motivações e as expectativas dos seus alunos, pois estes fazem parte doravante do processo de ensino/aprendizagem e influenciam-no grandemente.

Com a inserção de alunos com NEE no ensino regular para se ser um bom professor, não basta saber muito sobre a sua disciplina ou ter vasta cultura, possuir bom senso para responder de forma eficaz aos grupos heterogêneos de alunos que se encontram nas salas de aula, é também importante que os professores tenham formação adequada, pois como afirma Coelho (2012) a formação, é um processo contínuo e importante para o desempenho profissional dos professores.

Na linha dessa preocupação, Borges, Pereira e Aquino (2012), advogam que a formação dos professores deve merecer atenção especial, pois, muitas vezes, a rejeição dos professores quanto à ideia de inclusão se dá justamente por eles não se sentirem preparados para enfrentar o grande desafio. Por isso, defendem os mesmos autores, os professores precisam ser subsidiados com os conhecimentos de como lidar com os alunos com deficiência e os demais.

Defendendo a mesma causa, Madureira e Leite (2007), citados por Furtado, (2015), declaram que “falar da educação inclusiva implica equacionar dispositivos de formação de professores (inicial, contínua e especializada) que, tendo a diferença como valor educativo de referência, desenvolvam práticas que permitam aos docentes o desenvolvimento de competências científicas, pessoais e interrelacionais necessárias para responder, de forma singular e única, às necessidades de cada aluno.

III - Educação de alunos com NEE em Cabo Verde

3.1 A criação de uma escola para todos

Cabo Verde apostado na política da educação inclusiva tem vindo a criar condições que garantem igualdade de oportunidade os alunos, e não só, cria condições também para que tanto os alunos especiais assim como os “normais” possam prosseguir os seus estudos para níveis de escolaridade mais altos. A garantia dessa possibilidade vai permitir que os alunos com NEE consigam desenvolver as suas capacidades de raciocínio e conquistar as suas autonomias, fazendo-os sentir em pé de igualdade em termos de oportunidades de vida com as pessoas normais. Inversamente, a não criação dessas condições pode gerar no futuro, sentimentos de frustração e de injustiça social para

peessoas com NEE, que no ensino básico tiveram a oportunidade de experimentar o valor de conhecimento.

A Constituição da República de Cabo Verde, no nº 1 do artigo 77º, conjugado com o nº 1 do artigo 4º, da Lei de Base do Sistema Educativo, defende que a educação é um direito e dever de todos. Ainda, na alínea a), nº 3, do artigo 77º da Constituição da República de Cabo Verde declara que a todos é garantido o direito à igualdade de oportunidades de acesso e de êxito escolar.

A educação especial é uma modalidade de ensino transversal a todos os subsistemas e níveis de ensino que se destina aos alunos com necessidades educativas especiais NEE, nomeadamente, no campo da aprendizagem, originadas tanto por transtornos motores, sensoriais, mentais e múltiplos como por transtornos da conduta.

A educação de crianças e dos jovens com necessidades educativas especiais é hoje uma realidade e uma preocupação mundial e Cabo Verde não fica de fora. Neste contexto o governo Cabo Veridiano tem traçado vários desafios para a construção de escolas e sociedades inclusivas, para ter a inserção social e a satisfação pessoal de todos na sociedade.

Segundo os dados do RGPH (2010) (Recenseamento Geral da População e Habitação), a taxa de analfabetismo por parte de pessoas portadora de deficiência é elevada, representam 46,4% e afeta mais da metade das pessoas do sexo feminino (53,6 na sabem ler e escrever).

O estudo feito no ano 2017 para a execução do plano estratégico para educação em cabo verde aponta as seguintes lacunas na educação especial em Cabo Verde são:

- A falta de uma legislação consistente que garante a educação de crianças e jovens com NEE;
- A ausência de um sistema de identificação e diagnóstico dos alunos com NEE a nível nacional;
- A inexistência de testes e outros instrumentos de avaliações psicológicos e psicopedagógicos;
- A falta de articulação entre os Ministérios da Educação e da Saúde e os operadores no domínio da Solidariedade Social. Não há nenhuma colaboração entre as duas instituições mencionadas, ainda não existe uma política nacional da Educação Especial baseada na Educação Inclusiva que permite a unificação e a atuação pedagógica nas escolas do país.

Nos anos de 1993/1994 o Ministério da Educação deu os seus primeiros passos: contratou dois técnicos que formaram inicialmente a equipa de Educação Especial, cuja responsabilidade foi de contribuir para a implementação da Educação Especial Integrada no país. Assim, executou-se, no âmbito do GEP, o “Projeto de Implementação da Educação Especial Integrada”, que após o período inicial foi integrado a nível da DGEBS, como Sector da Educação Especial. Vale notar que o PIEEI foi elaborado com base no anteprojecto *“Uma abordagem para a implementação do Ensino Especial Integrado em Cabo Verde”*. Importa observar que a LBSE de 1990 permitiu que o projecto fosse implementado no âmbito do ensino regular e, assim, foram propostos como objetivos a criação de condições para que as crianças/adolescentes com NEE fossem integradas. (Ministério Da Educação).

A preocupação do governo relativamente a educação especial, tornada pública no nº 3 do Artigo 48º das alíneas a), b) e f) defendem respetivamente: a) proporcionar uma educação adequada às crianças e jovens portadores de deficiência com dificuldades de enquadramento social; b) Possibilitar o máximo desenvolvimento das capacidades físicas e intelectuais dos portadores de deficiência; f) Preparar o portador de deficiência para a sua integração na vida ativa (Decreto-lei nº13/2018, p. 1948).

Segundo Fernandes (2011), no âmbito do protocolo de cooperação técnica entre a República Federal do Brasil e a República de Cabo Verde, estão contempladas as seguintes atividades: Apoio a construção da Língua gestual; capacitação em transcrição e adaptação de materiais em Braille; criação de duas salas de recurso prevista para São Filipe/ Fogo e Ribeira Grande/ Santo Antão; reforço de materiais/equipamentos das de Recursos existentes; replicação do curso de Atendimento Educacional Especializado à distância.

Portanto, pode-se perceber através de diferentes relatos extraídos a partir de uma breve revisão da literatura, de que não faltam intenções de consolidação do desejo de construir uma sociedade mais justa e equitativa, onde pessoas com NEE poderão um dia se sentir valorizados e úteis em termos de contribuição para o desenvolvimento social e cultural.

3.2 Formação de professores

A partir da década de 90 implementou-se novas políticas que viabilizam uma educação inclusiva incutindo nos professores a necessidade de implementarem práticas

educativas que conseguissem superar a simples integração dos alunos com NEE nas escolas do ensino regular, garantindo a todos os alunos, condições de aprendizagem e desenvolvimento, tendo em conta as capacidades específicas de cada.

Na perspetiva da busca por uma educação de qualidade e igualitária para todos os sujeitos, a inclusão escolar acaba por dar maior importância e respeito à diversidade dos alunos. Nesse sentido, torna-se importante a preparação dos profissionais e educadores envolvidos no contexto educacional.

Além de mudanças de mentalidades, torna-se imprescindível apostar fortemente na formação de professores que, por sua vez vão contribuir decisivamente para revolucionar a mentalidade discriminatória ainda vigente na sociedade atual.

Na mesma linha de preocupação, a declaração de Salamanca defende a necessidade de levar a cabo formações especializadas de professores, dotando-os de ferramentas que os possibilitam atuar em situações de cenários distintos para além de adquirirem competências cruciais para saberem trabalhar com programas destinados aos alunos com necessidades educativas especiais. Adverte ainda que a modalidade de formação ministrada deve ser organizada em dois momentos distintos, sendo que o primeiro, considerado de formação inicial ou geral deve atacar todas as deficiências e só depois, num segundo momento, se deve avançar para cursos de especializações em deficiência/s específica/s.

Partindo desse princípio, se considerar a educação como uma das molas mestras através das quais se constitui e se mantêm as sociedades, compreende-se o imperativo de se reconhecer também a necessidade de uma formação de professores que atenda às necessidades e aos desafios impostos pelo paradigma da educação universal ou educação para todos (UNESCO, 1994). Ou seja, o professor deve ser formado e/ou capacitado de maneira a saber mobilizar seus conhecimentos, articulando-os mediante ação e reflexão teórica-prática.

Todavia acontece que, em Cabo Verde, a maioria dos professores não tem formação especial que lhes permita atender as reivindicações em favor da educação inclusiva. Por isso, dentre os cursos de Pedagogia e de Pedagogia com habilitação em Educação Especial, poucos são aqueles que oferecem disciplinas ou conteúdos voltados para a educação de alunos com necessidades especiais.

Furtado (2015, p. 117), revela que:

Em Cabo Verde, a formação especializada não existe enquanto formação de raiz. Em 2007, a Universidade de Cabo Verde ofereceu um mestrado em educação especial, em parceria com o Instituto

Politécnico de Lisboa – Escola Superior de Educação. No país, encontramos alguns especialistas nesta área formados no exterior. Contudo, em número muito reduzido, incapaz de dar vazão à demanda de um país insular.

Como forma de contornar o déficit de professores com formação específica na área da educação inclusiva, Santos (2005), apresenta uma alternativa que passa pela combinação do trabalho do professor regular e a atuação do professor especializado. De acordo com essa autora, o generalista teria o mínimo de conhecimento e prática com alunos especiais, enquanto o especialista teria conhecimento aprofundado e prática sistemática no que concerne a necessidades educacionais específicas. A formação pedagógica do especialista deveria ser de caráter geral, com aprofundamentos específicos que permitiriam um atendimento especializado. Antes de tudo, portanto, seria um professor encarregado de auxiliar o professor regular.

Independentemente do caminho adotado, o professor deve tomar consciência dos próprios erros, estar aberto às infinitas possibilidades existentes nos sistemas de ideias e admitir que a subjetividade e a racionalidade não estão dissociadas. Cabe, ainda, entender que o professor, sozinho, não faz a inclusão.

Concordando com a ideia de May, (1975), citado por Santos, (2005), inclusão se faz junto e para isto tem de ter coragem, mas coragem que não nega o desespero. Isto significa que, para se cumprir esse objetivo, é necessário ter em mente que, os desafios da inclusão devem ser debatidos por toda a comunidade educativa. É nessa linha de ideia que Alonso (2013) defende que o exercício da reflexão conjunta permite a resignificação dos princípios e a possibilidade de mudar os paradigmas já construídos. A autora vai ainda mais longe ao considerar que uma boa alternativa para a atualização profissional é a implementação de espaços de discussão em que se valorize a observação, análise e reflexão crítica sobre a própria prática, com a participação de toda a equipe na própria unidade escolar.

Os profissionais da educação especial e dos serviços de apoio podem complementar essa formação, participando de reuniões ou proferindo encontros e cursos na própria unidade. Os gestores poderão exercer o papel de mediadores, ao articular o conhecimento dos profissionais da educação especial com as necessidades e experiências dos professores da sala regular. Professores que têm a oportunidade de participar de cursos, também podem atuar como multiplicadores de conhecimento para a equipe. Alonso, (2013)

A opção pelo trabalho em equipa tende a proporcionar sempre melhores resultados quando comparado com trabalhos baseados no egoísmo, na singularidade ou ainda no particularismo.

3.3 Sala de recurso como elemento de apoio à escola inclusiva em Cabo Verde

Podemos definir as salas de recursos multifuncionais como ambientes equipados com mobiliários, materiais didáticos e pedagógicos para a oferta do atendimento educacional especializado.

Baseando na doutrina de Baptista, (2011) a sala de recursos, como o ensino itinerante, é uma modalidade classificada como auxílio especial. Como o próprio nome diz, consiste em uma sala da escola, provida com materiais e equipamentos especiais, na qual um professor especializado, sediado na escola, auxilia os alunos excepcionais naqueles aspetos específicos em que precisam de ajuda para se manter na classe comum.

Machado (2018) define esse espaço como área pertencente a escola onde se realiza o Atendimento Educacional Especializado - AEE para educandos com Deficiência e Transtornos Globais do Desenvolvimento, por meio de estratégias de aprendizagem que favoreçam a construção de conhecimentos, subsidiando-os para que desenvolvam o currículo e participem da vida escolar.

A autora elenca alguns dos vários objetivos das salas de recursos, destacando como essenciais, os de: promover condições de acesso, participação e aprendizagem no ensino regular aos alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, matriculados nas escolas do ensino regular; garantir a transversalidade das ações da educação especial no ensino regular; fomentar o desenvolvimento de recursos didáticos e pedagógicos que eliminem as barreiras no processo de ensino e aprendizagem; assegurar condições para a continuidade de estudos nos demais níveis de ensino.

A organização do conjunto de atividades e disponibilização de recursos de acessibilidade e pedagógicos que caracterizam o Atendimento Educacional Especializado nas salas de recursos são articulados institucionalmente, ou seja, entre o Ministério da Educação e as respetivas Delegações Escolares, de forma a complementar ou suplementar a formação dos alunos no ensino regular

Furtado (2015, p. 121) salienta que: *a primeira sala de recursos montada em Cabo Verde foi na Ilha de São Vicente, em 2008. Neste momento (até a data do término da sua pesquisa), dos vinte e dois concelhos do país, seis já possuem salas de recursos, nomeadamente Mindelo, Praia, Sal, São Filipe, Porto Novo e Santa Cruz.*

Segundo a mesma autora, as salas de recurso de Cabo Verde, para além do atendimento às crianças com necessidades educativas especiais, têm desenvolvido as seguintes atividades: ações de formação/capacitação/sensibilização dirigida aos agentes educativos e a sociedade em geral; ações de acompanhamento/visitas dirigidas aos alunos com NEE incluídos nos jardins- de-infância e escolas, bem como aos respetivos professores; atendimento de alunos com NEE e orientação aos pais/encarregados de educação e aos docentes; aquisição e confeção/adaptação de materiais didáticos específicos.

As salas de recursos multifuncionais permitem que o aluno, além de frequentar as aulas nas turmas regulares, seja atendido no contra-turno, a fim de reforçar o aprendizado de acordo com as especificidades de cada estudante.

É nessa linha de entendimento que Machado (2018) considera que as salas multifuncionais são importantes para eliminar barreiras que dificultam o aprendizado dos alunos com deficiência, ao complementar o processo de ensino da sala de aula regular.

Para, Lopes e Marquezine (2012) a sala de recurso é muito importante para o processo da inclusão, porque visa oferecer o apoio educacional complementar necessário para que o aluno se desempenhe e permaneça na classe comum com sucesso escolar.

Além das oportunidades de sucesso acadêmico que são oferecidas no contexto da classe regular, pelas adequações curriculares possíveis e recomendadas pela legislação, ainda Lopes e Marquezine (2012) defendem que, ao aluno está sendo garantido o direito ao apoio especializado, a fim de complementar seu aprendizado em período contrário daquele em que frequenta a classe regular.

Como é de se esperar, as tarefas da sala de recurso são delegadas aos professores que lá trabalham, desempenhando funções de extrema importância para uma melhor aprendizagem e uma ótima inclusão dos alunos com necessidades educativas especiais.

Nesse sentido, Baptista (2011), esclarece que, o professor da sala de recursos tem uma dupla função: prestar atendimento direto ao aluno e indireto através de orientação e assistência aos professores da classe comum, às famílias dos alunos e aos demais profissionais que atuam na escola. Mediante esta modalidade de atendimento educacional, o aluno é matriculado na classe comum correspondente ao seu nível de

escolaridade. Assim sendo, o professor especializado deve desenvolver o seu trabalho de forma cooperativa com os professores de classe comum.

Contudo, perceber-se que, as linhas organizadoras desse espaço escolar, segundo as palavras desse autor, não se referem exclusivamente ao trabalho direto com o aluno com deficiência e constituem uma ação complexa, articulada, de múltiplas interferências.

Importa salientar que os estudos que analisam a sala de recursos, no contexto caboverdiano, não são muito números, isso porque a existência desses espaços esteve restrita a alguns contextos.

PARTE II – ESTUDO EMPÍRICO

1 Contextualização e definição da problemática

A intenção de implementar nas escolas públicas regulares uma política baseada na “educação inclusiva” constitui um dos grandes desejos daqueles que atuam na área da política educacional contemporânea.

Silva e Almeida (n.d, p. 2) advertem que “a inclusão educacional nas escolas públicas, é uma realidade que diverge dos parâmetros que a orientam. Isto acontece tanto pela falta de estrutura das escolas públicas quanto pelo despreparo de alguns profissionais”. A advertência deixada por esses autores é uma realidade em Cabo Verde, onde a aposta nesse modelo de educação é relativamente recente. Os documentos oficiais e de estudos empíricos levados a cabo, indicam que em Cabo Verde, a educação de alunos com necessidades educativas especiais é uma realidade em desenvolvimento, mas ainda se encontra numa face iniciante.

Segundo Varela, (2013), no plano teórico, nos discursos e nos normativos, a educação inclusiva apresenta-se, a nível internacional, como uma orientação e um propósito inquestionável. No entanto quando se analisa a correlação entre os postulados e a prática nota-se uma distância grande, dada a complexidade de fatores que condicionam a consecução dos princípios e propósitos da educação inclusiva.

No processo de inclusão de alunos com NEE, a adaptação das escolas e do seu envolvente interno para atenderem às suas diferentes necessidades torna-se um imperativo (Handicap International, 2012). É interessante recordar que para incluir, é preciso que os professores estejam preparados para atender as necessidades de cada educando. As razões acima expostas, fizeram despertar em nós a curiosidade de saber como se processa a inclusão na escola polo nº I de Assomada e quais as estratégias utilizadas pelos professores, nomeadamente se fazem diferenciação pedagógica, de modo a proporcionar uma verdadeira inclusão que tanto se almeja. A escolha do Polo nº 1 de Assomada, deveu-se ao facto de ser a única escola do Concelho de Santa Catarina que possui uma sala e três (3) professores exclusivos para alunos com necessidades educativas especiais. Segundo informações obtidas junto da referida escola, os dados apontam para vinte e um (21) alunos com NEE resultantes de limitações diversas.

Acredita-se que abordagem desse tema pode proporcionar debates sobre práticas inclusivas na sala de aula e, simultaneamente, contribuir para o delineamento de estratégias que visam reduzir as limitações que são determinadas pela deficiência.

Contudo, o estudo revela ser de grande importância social e acadêmica, pois trata-se de uma pesquisa de pertinência para todos os intervenientes na educação, uma vez que para além permitir uma avaliação da situação da escola Polo nº1 de Assomada relativamente à atuação das práticas de professores para dar resposta aos casos de alunos com NEE, será também uma forma de conhecer diretamente os desafios enfrentados pela escola na promoção da educação inclusiva, estando sempre de olhos postos nas possíveis soluções.

A escolas tem um papel importante na promoção da inclusão socioeducativa e desenvolvimento dos alunos com NEE. Nesta perspetiva e sob o panorama da sociedade atual, é fundamental que as escolas em parceria com as demais entidades competentes propiciem políticas e estratégias que fomentem a inclusão de crianças e jovens com limitações educativas. Para que isso seja possível, torna-se necessário a existência de estudos que sirvam de base para uma reflexão profunda acerca da situação dos alunos com NEE. O tema em estudo pode fornecer dados importantes para a consciencialização daqueles que têm responsabilidades no domínio da educação, trazer contribuições para mudanças de atitudes, e comportamentos relativamente a promoção de um ensino inclusivo de qualidade.

Para a autora é um tema de muito interesse, enquanto formanda na área da educação especial. A investigação para além de permitir consolidar e ampliar os conhecimentos em educação especial, permitirá um contato direto com a realidade educacional do país, favorecendo também uma perfeita harmonização entre a teoria e prática.

Cardoso, (2011), advoga que a inclusão de alunos com NEE requer uma intervenção educativa que possibilite o seu desenvolvimento na escola, o que, dependendo da limitação, implica alterações a nível do currículo, das estratégias e dos recursos, que, por vezes, não são fáceis de concretizar se as salas de aulas continuarem a seguir o modelo tradicional.

Há que salientar que, incluir não basta colocar um aluno com NEE numa sala do ensino regular, sobretudo se ele tiver um problema grave. Ele só estará de fato incluído, se tiver condições físicas e humanas, se existir empenho e disponibilidade por parte dos agentes educativos, se lhe forem criadas oportunidades para interagir com os seus pares, partilhando os mesmos espaços e proporcionando-lhe estímulos que facilitem o seu processo de ensino/aprendizagem.

Neste sentido, a abertura de uma sala destinada exclusivamente para alunos com NEE no Polo nº I de Assomada, suscitou uma certa curiosidade em saber o modo como é trabalhada a inclusão de alunos com NEE.

1.2 Enquadramento geográfico e caracterização da Cidade de Assomada

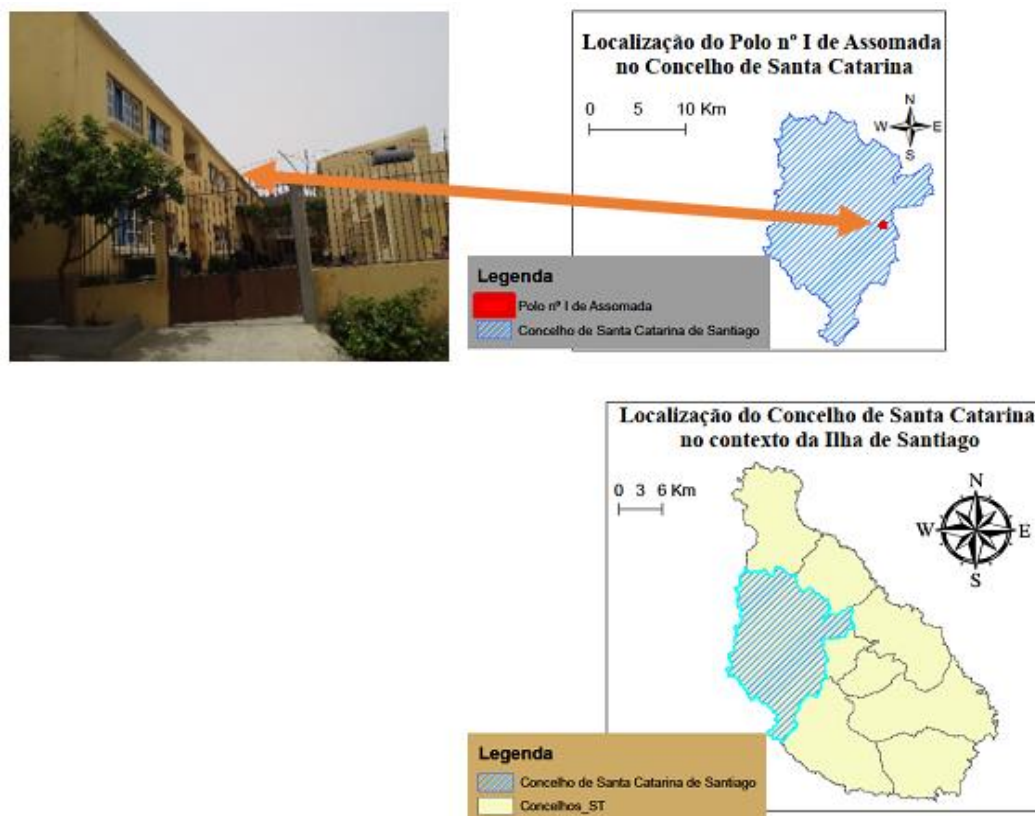


Figura 1 Localização geográfica do Polo nº I de Assomada e do Concelho de Santa Catarina de Santiago

Fonte: Elaboração própria

O Polo nº I localiza-se muito próximo do centro da cidade de Assomada, na parte Leste do Concelho de Santa Catarina.

A cidade é considerada como centro urbano secundário de Cabo Verde marcada tipicamente pela mistura de atividades rurais e urbanas.

A dimensão territorial é relativamente pequena, aproximadamente 600 hectares e uma população residente de cerca de 18000 habitantes. Tavares, (2012).

Assomada é uma cidade, sede do concelho de Santa Catarina, no interior da ilha Santiago, no Sotavento de Cabo Verde. Localiza-se a cerca de 36 km para norte da cidade da Praia, capital do país, nas coordenadas 15° 05' 45'' N e 23° 40' 00'' W.

Assomada é um importante Pólo comercial, onde se pode fruir uma atmosfera peculiar, num misto de urbe e campo. O centro da cidade revela uma forte presença de edifícios de estilo colonial português, que testemunham o seu passado histórico. No entanto, partindo desse núcleo urbano, a cidade tem tido um crescimento notável desde a independência de Cabo Verde, em grande parte devido ao investimento na imobiliária pelos emigrantes e o influxo de pessoas vindas do interior e das outras ilhas em busca de trabalho. Radio Liberdade, (2010).

O mercado de Assomada de Assomada, é tido como o maior e mais concorrido mercado de Santiago, com uma enorme variedade de produtos agrícolas e artigos diversos que se compram e vendem. A isto não será alheio o fato de nos encontrarmos no coração da maior e mais populosa ilha do arquipélago de Cabo Verde e no concelho de Santa Catarina, o “Celeiro de Cabo Verde”.

Em termos culturais, merece especial destaque o **Centro Cultural Norberto Tavares**, que já foi o Museu da Tabanka.

1.2.1 Educação

No que se refere a nível do ensino básico, a taxa de cobertura do território com equipamento de ensino é satisfatória. A maior parte das localidades do Concelho de Santa Catarina, possui um estabelecimento do E.B.I, embora, persistem ainda situações difíceis em consequência particularmente da orografia do concelho e do crescimento populacional pelo que a cobertura total a nível do EBI será extremamente difícil e custosa. A nível do secundário, para além do Liceu Amílcar Cabral, Escola Técnica Grão-Duque Henri e Armando Napoleão Fernandes, funcionam duas escolas privadas (Centro de Ensino de Assomada e Abrolhos) e uma escola para alfabetização de adultos.

Importa salientar em virtude de mudanças realizadas pelo Ministério da Educação no sentido de agregar escolas e melhorar o aproveitamento escolar, o Polo nº I de Assomada integra a rede de escolas que compõe o Agrupamento I.

Segundo o Artigo 10º, do Boletim Oficial (B.O) da República de Cabo Verde, “Entende-se por agrupamento de escolas uma estrutura organizacional, formada por um conjunto de escolas localizadas numa determinada área geográfica, que comunga de um

projeto educativo comum e dotada de uma unidade de gestão e administração própria.” (Decreto-lei nº 9, 2019, p. 397).

O Agrupamento I é constituído por 12 escolas, sendo que 9 das quais (Liceu Amílcar Cabral, Polo I, Polo II, Escolas de Gil Bispo, Fonte Lima, Junco, Achada Galego, Nhagar e Pedra Barro) se localizam dentro do perímetro urbano da cidade de Assomada. Apenas as escolas de Boa Entrada, de Entre Picos de Boa Entrada e de Boa Entradinha, encontram-se localizadas nas zonas periféricas da cidade de Assomada.

Conforme reza o supracitado artigo, no seu ponto 2, “a escola básica de maior dimensão onde funcionam os dois ciclos ou a escola secundária que acolhe o 7º e o 8º ano de escolaridade do ensino básico é denominada escola sede do agrupamento” (Decreto-lei nº 9, 2019, p. 397).

É nessa linha de raciocínio que o Liceu Amílcar Cabral foi escolhido para ser a sede do agrupamento I.

Já no contexto do ensino superior, a cidade contava, com uma instituição voltada para formação de professores (Instituto Universitário da Educação – I.U.E), que recentemente, foi transferida para a sua nova instalação em Achada Falcão – no interior do concelho. Na Avenida Principal da Bolanha, está assentado o Campus da Bolanha, a sede da Universidade de Santiago - US, uma das principais instituições privadas de ensino superior de Cabo Verde.

1.3 Caraterização da área de estudo (Polo nº I de Assomada)

Segundo informações fornecidas pela atual direção do Polo nº I de Assomada, a escola foi construída no ano 2000.

Conta com vinte e três (23) professores, quatrocentos e cinquenta e sete alunos (457), sendo que duzentos e três (203) são do sexo masculino, e duzentos e cinquenta e quatro (254) são do sexo feminino. São ainda colaboradores da escola, uma (1) secretaria, sete (7) ajudantes de serviços gerais. Em termos arquitetónicos conta com dez (10) salas de aulas, uma (1) Biblioteca, um (1) Gabinete da Coordenadora, uma (1) cozinha, três (3) casas de banho e uma (1) placa desportiva.

1.3 Questões de Partida e Objetivos

Da inquietação exposta, no primeiro ponto desta parte do estudo, resultaram duas questões que norteiam a presente investigação:

- Como se processa a inclusão na Escola/Agrupamento Polo Educativo de Assomada?
- Quais as estratégias utilizadas pelos professores para a diferenciação pedagógica, contribuindo dessa forma para a verdadeira inclusão de alunos com NEE?

Objetivos

Objetivo Geral

Como toda a investigação, também esta foi realizada num espaço temporal limitado de nove meses, de março a dezembro de 2020.

O espaço temporal da investigação condiciona os objetivos de pesquisa pois o “como” e “quando” presentes no estudo de caso, focalizam-se nos acontecimentos ocorridos nesses meses, comparando-os com documentação existentes sobre as mesmas práticas ocorridas anteriormente. De acordo com Oliveira (1999) o objetivo geral precisa dar conta da totalidade do(s) problema(s) da pesquisa, devendo ser elaborado com um verbo de precisão, evitando ao máximo uma possível distorção na interpretação do que se pretende pesquisar.

Por sua vez Lakatos & Marconi (1992) consideram que o objetivo geral está associado a uma visão global e abrangente do tema. Para os autores o objetivo relaciona-se com o conteúdo intrínseco dos fenómenos em estudo.

Tendo como referência os enunciados destes autores, o estudo apresentado, tem como o objetivo geral do estudo **conhecer o modo como é realizada a inclusão de alunos com NEE no caso da Escola Agrupamento Polo Educativo de Assomada.**

Objetivos Específicos

Para melhor realizar qualquer trabalho torna-se essencial que este seja conduzido por uma série de objetivos. Objetivos estes que se tornam específicos porque ajudam a estruturar o trabalho e a encontrar a resposta à investigação.

Segundo Oliveira, (1999) os objetivos específicos fazem o detalhamento do objetivo geral e devem ser iniciados com o verbo no infinitivo.

Para Lakatos & Marconi (1992) os objetivos específicos têm um carácter mais concreto, funcionam como instrumentos intermédios, permitindo, por um lado, atingir o objetivo geral e por outro, aplicar este a situações particulares. Esta investigação tem como objetivos específicos:

- Conhecer as diferentes estratégias utilizados pelos professores para responderem à inclusão de todos os alunos.
- Sinalizar práticas de diferenciação pedagógica utilizadas pelos professores
- Compreender até que ponto os/as docentes têm formação para lecionar os alunos com NEE;
- Identificar a perceção que os professores têm sobre alunos com NEE;
- Conhecer a realidade da escola face à inclusão dos alunos com NEE.

2 Opções metodológicas

Aguiar, (2017), entende que método pode ser entendido como conjunto das atividades sistemáticas e racionais que, com maior segurança e economia, permite alcançar o objetivo, traçando o caminho a ser seguido, detetando erros e auxiliando as decisões dos cientistas.

Este conceito foi também defendido por Gil, ao afirmar que, a ciência tem por objetivo chegar à veracidade dos fatos, acontecimentos ou fenómenos. Esta característica a distingue de outras formas de conhecimento, pela sua verificabilidade. Para que um conhecimento possa ser considerado científico, o investigador carece de ilustrar as operações mentais e técnicas que possibilitam a sua verificação, ou seja, o mesmo deve definir de forma clara e objetiva, os métodos, as técnicas e os procedimentos que o permitem direccionar ao objetivo que almeja atingir Gil, (2008).

Com efeito, este ponto descreve os procedimentos que foram adotados na realização do estudo, apresentando as informações sobre o tipo de estudo (caraterização da pesquisa), sujeitos de pesquisa, local de realização do estudo, recolha e tratamento de dados.

2.1 Tipo de estudo

Quanto ao tipo, o estudo é de carácter exploratório e descritivo; exploratório, uma vez que o desenvolvimento da pesquisa passou por uma fase preliminar, com a finalidade de proporcionar mais informações sobre os desafios enfrentados pelos professores do Polo nº I de Assomada (Ensino Básico) para realizar a inclusão de alunos com Necessidades Educativas Especiais (modo como é realizada a inclusão de alunos com NEE). Segundo Gil, (2002) citado por Prodanov & Freitas, (2013), as pesquisas descritivas têm como principal objetivo descrever as características de determinada população ou fenómeno ou, então, o estabelecimento de relações entre variáveis.

No que tange à forma de abordagem do problema, o estudo assumiu uma abordagem mista, ou seja, Qualitativa e Quantitativa.

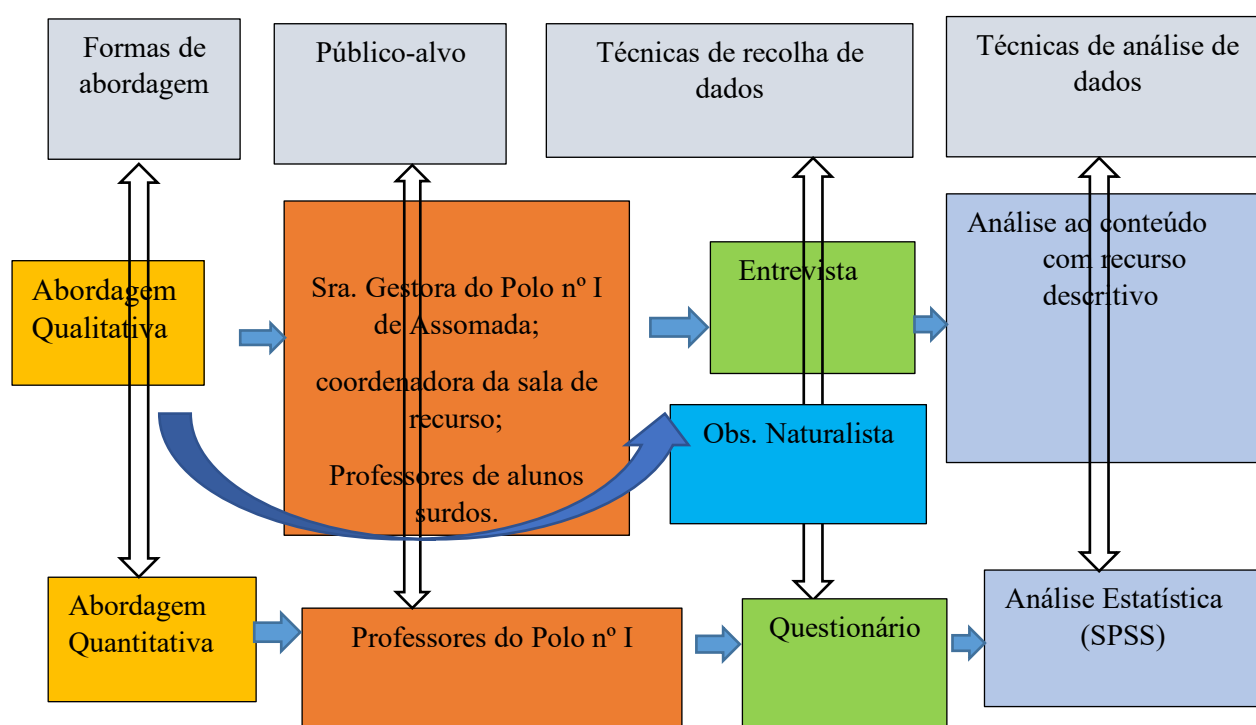


Figura 2 Esquema síntese da metodologia adotada

Nas pesquisas qualitativas a interpretação dos fenómenos e a atribuição de significados são procedimentos básicos no processo de investigação. Esta não requer o uso de métodos e técnicas estatísticas, e o ambiente natural é a fonte direta para coleta de dados, onde o investigador desempenha um papel chave Prodanov & Freitas, (2013). Segundo os mesmos autores, na abordagem qualitativa as questões são estudadas no

ambiente em que elas se apresentam sem qualquer manipulação intencional do pesquisador.

Além da abordagem qualitativa, recorreu-se também a abordagem quantitativa. O método quantitativo privilegia o recurso a instrumentos e a análise estatística. Neste sentido, as metodologias quantitativas baseiam-se na oportunidade de mensurar os fenómenos sociais, Andrade, (2009).

Particularizando-se agora para o caso da presente dissertação, optou-se pela junção dessas duas metodologias (qualitativa e quantitativa), visto que para ter o conhecimento dos modos com os professores realizam a inclusão dos alunos com NEE no Polo nº I de Assomada, exige-se uma análise pormenorizada de respostas fornecidas não só da parte dos professores que trabalham com os referidos alunos como também da coordenadora da sala de recursos e da Gestora do Polo. Tratando-se de elementos que lidam e conhecem de perto essa problemática, entendeu-se ser conveniente aplicar-lhes entrevistas, ao mesmo tempo que se foi realizando a observação naturalista, visando efetuar a confrontação dos dados recolhidos por meio das referidas técnicas, assegurando assim a obtenção de resultados mais consistentes e credíveis.

2.2 Sujeitos de Pesquisa (Participantes do estudo)

Constituíram sujeitos de pesquisa na realização do estudo, os principais intervenientes no processo de educação de alunos com NEE:

- Os alunos de salas com alunos surdos
- Os Professores que trabalham com esses alunos, do 1º ao 5º ano do Ensino Básico, - 9 .

Caracterizando estes professores pela idade, tempo de serviço e formação sabemos que quanto a idade a maioria situa-se entre os 30 a 50 anos e um só tem 29 anos. Relativamente ao tempo de serviço, três professores têm mais de trinta anos de serviços, dois tem cinco, um tem dez e o outro tem apenas um ano. Estes dados indicam-nos que a maioria dos docentes possui uma vasta experiência ao nível da docência e supostamente um conhecimento da realidade educativa. No que respeita ao grau académico apenas dois professores têm o ex. 7º ano, os outros sete possuem o grau de licenciados como se apresenta abaixo.

- A Gestora da Escola Polo nº I de Assomada - mestre em Informática, tempo de serviço na função, 3 anos

- A Coordenadora da sala de recursos - licenciada em Psicologia, tempo de serviço na função, 3 anos.

- Outros Professores da escola- 12. - quanto a idade verificar-se que nove (9) são do sexo feminino, representando 62,50% do total dos inquiridos, contra três (3) do sexo masculino que constitui apenas 37,50% desse mesmo total. Quanto à idade a dominante situa-se entre 31 a 41 anos. Trata-se de uma faixa etária adulta, que regra geral apresenta grande disponibilidade para trabalhar com crianças.

No que concerne ao tempo de serviço já prestado por esses professores, verificou-se que o mesmo varia entre 4 anos a 28 anos. Importa destacar que desse total, apenas um professor possui menos de 5 anos de serviço. Compreende-se assim que, se trata de professores com muita experiência em lidar com crianças.

Relativamente a área de formação, apurou-se que a maioria dos inquiridos possui formação em Língua portuguesa e estudos caboverdiano, representando 28,57% do total. Os restantes têm formação em outras áreas, tais como: TIC, Língua portuguesa e estrangeira, Língua portuguesa, Estudos franceses e Ex 7º ano.

2.3 Técnicas de recolha de dados

No presente estudo recorreu-se a três modalidades de técnicas de recolha de dados: entrevista, observação naturalista e questionário aos professores da escola

2.3.1 Entrevista

Para Lakatos & Marconi, (2003) citado por Gil, (2008), a entrevista constitui uma técnica muito útil nas pesquisas sociais e de educação, mostra-se eficiente para a obtenção de dados em profundidade acerca do comportamento humano, e oferece maior flexibilidade, uma vez que o entrevistador pode esclarecer o significado das perguntas e adaptar-se mais facilmente às pessoas e às circunstâncias em que se realiza a entrevista.

Bogdan e Biklen (1994, p.32) definem a entrevista como *“uma conversa propositada, entre duas ou mais pessoas, dirigida por um dos participantes, com o objetivo de obter informações sobre o outro”*. A entrevista assume-se como uma técnica de recolha de informação que se baseia num encontro entre o investigador, munido de um guião de recolha de informação e o(s) objeto(s) de investigação, que respondem às questões colocadas, Brêtas & Santos (2001).

Os mesmos autores consideram que na entrevista a relação que se cria é de interação havendo uma atmosfera de influência recíproca entre quem pergunta e quem responde. A técnica de entrevista possibilita, também, ter acesso ao que as pessoas pensam sobre determinado assunto, aos seus pontos de vista bem como aos seus valores. Deste modo, de acordo com Quivy e Campenhoudt (1992, p.195) a entrevista permite atingir um “*grau de profundidade dos elementos de análise recolhidos*”.

Segundo Andrade (2009), uma entrevista apresenta vantagens e constrangimentos:

Vantagens

- Flexibilidade quanto ao tempo de duração;
- Adaptações a novas situações e a diversos tipos de entrevistados;
- Oportunidade para respostas chaves;
- Oportunidade para questionar e aprofundar algumas questões;
- Permite recolher um elevado número de dados diversos;
- Permite avaliar as reações/comportamento do entrevistado.

Desvantagens

- Requer pessoal qualificado para recolher dados;
- Limita o número de sujeitos do estudo;
- Implica um custo elevado e grande disponibilidade de tempo;
- Implica interações diretas e as respostas podem ser condicionadas pela

própria situação da entrevista.

Neste estudo, optou-se por aplicar a entrevista, com o objetivo de permitir que os entrevistados emitam verbalmente suas opiniões, possibilitando deste modo, não só aprofundar algumas questões, como também, recolher um elevado número de dados diversos e avaliar as reações/comportamento dos entrevistados.

Os dados da pesquisa foram recolhidos através de entrevista semi diretiva aplicada aos professores das salas com alunos com NEE, à Gestora da escola Polo nº 1 de Assomada e aos Técnicos da sala de recurso.

A escolha da entrevista semi diretiva deveu-se ao fato desse modelo possibilitar maior flexibilidade no momento de colocar questões.

As entrevistas foram conduzidas por via da utilização de guiões previamente elaborados com base na matriz que contém os objetivos específicos da pesquisa (Apêndice I, II e III)

2.3.2 Questionário

Um outro instrumento de recolha de dados utilizado foi o questionário. Este instrumento pode ser entendido como uma técnica de coleta de dados, constituída por uma série ordenada de perguntas, que devem ser respondidas por escrito e sem a presença do inquiridor, Andrade (2009).

Decidiu-se aplicar questionários aos professores que são mais numerosos, porque: as questões fechadas são mais fáceis de responder, consegue-se recolher vários dados num intervalo de tempo muito curto e com o questionário pode-se optar por questões que permitem analisar os dados com mais facilidade.

Andrade (2009) refere algumas vantagens e desvantagens do questionário:

Vantagens

- O inquérito por questionário possibilita maior rapidez na recolha e análise de dados e pode ser aplicado a um maior número de pessoas;
- O questionário permite maior simplicidade de análise e permite também que as pessoas respondam no momento o que lhes pareça ser mais adequado;
- Garante o anonimato das respostas e as questões embaraçosas não inibem o entrevistado.

Desvantagens

- Não é aplicável a toda população de pesquisa;
- Impossibilidade de ajudar no caso de haver dúvidas por parte do inquirido;
- Não oferece garantia de que a maioria das pessoas o devolvam preenchido de forma completa;
- Elevada taxa de não resposta.

Disponibilizou-se o questionário a quinze -15 – professores, mas só se obteve de retorno as respostas de doze- 12- professores (Apêndice IV)

2.3.3 Observação Naturalista

Foi também aplicada a técnica de observação naturalista, através de assistência as aulas realizadas nas turmas frequentadas por alunos com NEE. A Observação foi realizada durante 6 dias, das 8:30 às 12:30.

A observação é uma das técnicas mais utilizadas para obtenção de informações para pesquisas. Com este instrumento pode-se observar os fatos e correlações existentes. Segundo Marconi e Lakatos (2003) a observação, é importante, porque pode comprovar uma teoria, um discurso na prática. O pesquisador precisa estar atento às situações ao seu redor, procurando compreender as condições objetivas e subjetivas que compõem o campo de estudo.

3. Procedimentos

Quanto aos procedimentos técnicos que foram tidos em conta na realização do estudo, importa revelar que se recorreu à pesquisa bibliográfica, suportada principalmente em livros, artigos científicos e trabalhos académicos já publicados, e que abordam assuntos relacionados com o tema em estudo. Também foram entrevistados nove (9) professores que trabalham com alunos com NEE, a gestora do polo e coordenadora da sala de recurso e foi aplicado questionários aos outros professores do polo. Apêndice (I, II, III e IV).

Importa salientar que antes de iniciar investigação os agentes foram verbalmente informados conforme manda as normas de formalidade. Os participantes aceitaram o termo e concordaram, sendo-lhes assegurado o anonimato e confidencialidade das respostas, bem como o direito de abandonar a sua colaboração, a qualquer momento, sem quaisquer prejuízos.

Os trabalhos de campo decorreram entre os meses de setembro e outubro de 2020.

III – Análise e tratamento de dados

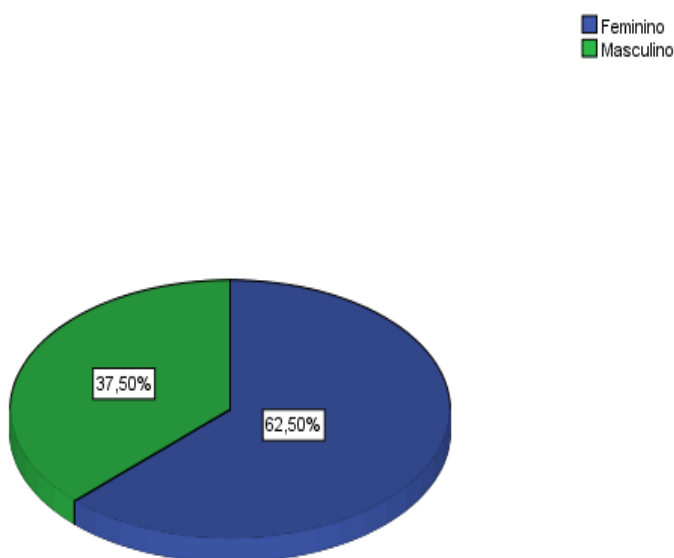
Relativamente aos procedimentos adotados para análise e tratamento dos dados resultantes das entrevistas, observação naturalista e análise documental, estes foram analisados com recurso a técnica descritiva.

No que concerne aos dados quantitativos, estes foram tratados com recurso ao software SPSS versão 22.

O SPSS (**Statistical package for the Social Sciences**) é um software apropriado para a elaboração de análises estatísticas de matrizes de dados. O seu uso permite gerar relatórios tabulados, gráficos e dispersões de distribuições utilizados na realização de análises descritivas e de correlação entre variáveis. O SPSS é o software de manipulação, análise e apresentação de resultados de análise de dados de utilização predominante nas Ciências sociais e humanas Laureano & Botelho, (2017).

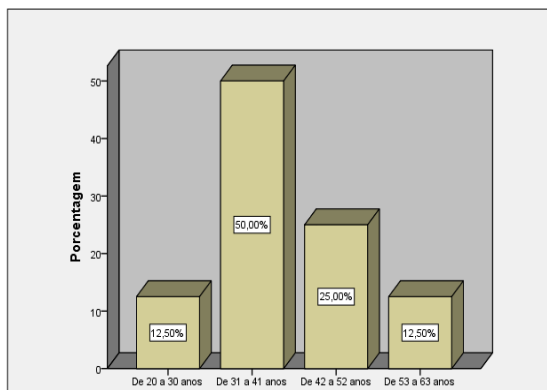
3.1 Apresentação dos dados relativamente aos questionários aplicado aos professores

Gráfico 1 Sexo dos professores inquiridos



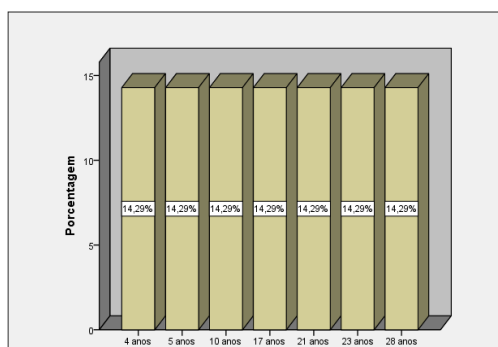
O gráfico ilustra o sexo dos professores inquiridos. Pela observação do mesmo, pode-se verificar que cinco (5) são do sexo feminino, representando 62,50% do total dos inquiridos, contra três (3) do sexo masculino que constitui apenas 37,50% desse mesmo total. Consta-se assim que, em termos de sexo, o público-alvo dessa pesquisa, no que respeita aos docentes, é maioritariamente constituído por professoras.

Gráfico 2 Idade dos professores inquiridos



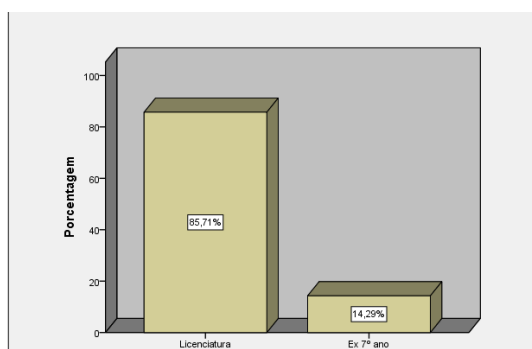
Quanto a idade dos professores inquiridos, certificou-se que metade do total dos inquiridos, representando 50,00%, possuem entre 31 a 41 anos, seguidos daqueles que possuem entre 42 a 52 anos e que representam 25,00%. Finalmente, aparecem dois grupos de igual percentagem cada (12,50%), sendo que um possui idade compreendida entre 20 a 30 anos e outro entre 53 a 63 anos. Fica assim evidente que a idade dominante situa-se entre 31 a 41 anos. Trata-se de uma faixa etária adulta, que, regra geral apresenta grande disponibilidade para trabalhar com crianças.

Gráfico 3 Tempo de serviço



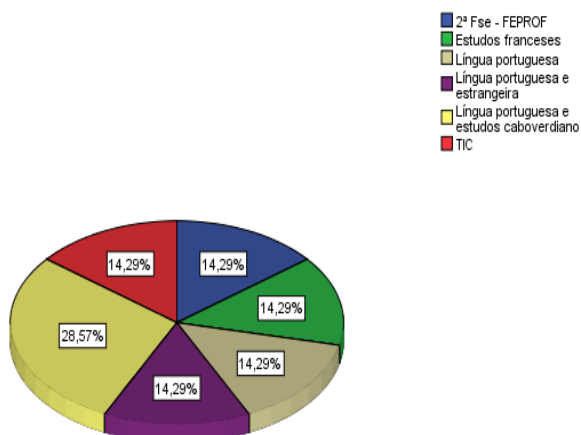
No que concerne ao tempo de serviço já prestado por esses professores, verificou-se que o mesmo varia entre 4 a 28 anos. Importa destacar que desse total, apenas um professor possui menos de 5 anos de serviço. Compreende-se assim que, se trata de professores com muita experiência em lidar com crianças. Embora tenham muitos anos de experiência no ramo da educação não estão preparados para trabalhar com crianças com NEE porque não têm formação na área da educação especial

Gráfico 4 Nível académico



Em termos de nível académico, apurou-se que, mais de metade do total dos inquiridos, representando 85,71%, possuem grau de licenciatura e apenas 14,29% tem Ex 7º ano que correspondia ao 3º ano.

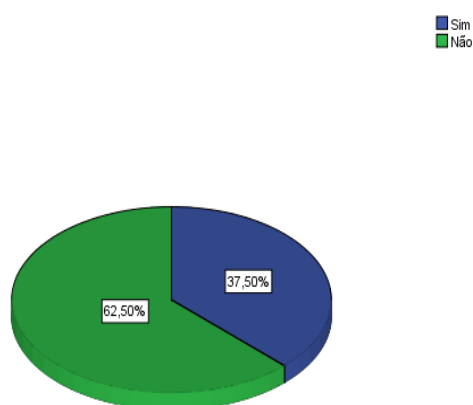
Gráfico 5 Área de formação



Relativamente a área de formação, apurou-se que a maioria dos inquiridos possui formação em Língua portuguesa e estudos caboverdiano, representando 28,57%

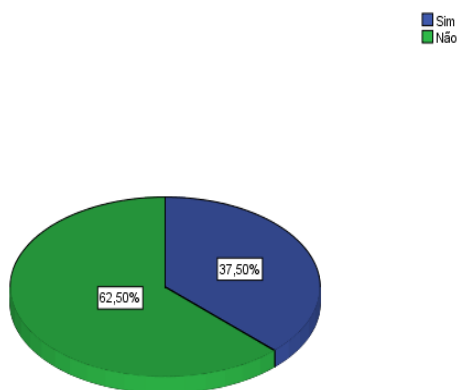
do total. Os restantes têm formação em outras áreas, tais como : TIC, Língua Portuguesa e Estrangeira, Língua Portuguesa, Estudos Franceses e 2ª fase – FEPROF (2º fase da formação integral do professor), conforme se pode observar pelos dados ilustrados no próprio gráfico. Percebe-se deste modo que nenhum dos professores inquiridos possui formação específica na área de NEE.

Gráfico 6 Preparação do Polo para receber e garantir a inclusão dos alunos com NEE



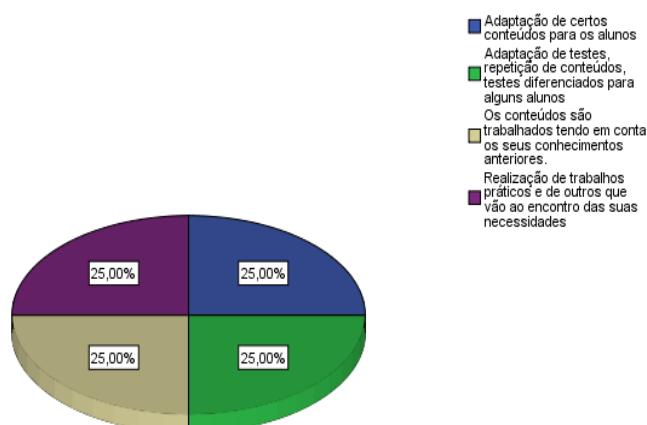
Quando interrogados se o Polo nº I de Assomada está preparado para receber e garantir a inclusão de alunos com NEE, apurou-se que a maioria dos inquiridos correspondente a 62,50% entenderam responder que “Não” e apenas 37,50% responderam que “Sim.”

Gráfico 7 Existência de Sala Multifuncional no Polo para oferta do ensino complementar em sala de aula



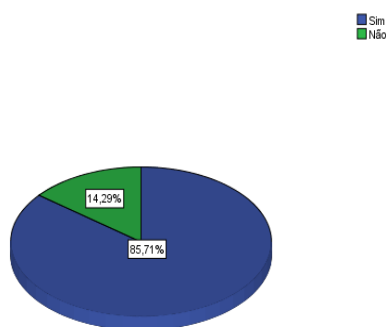
Relativamente a necessidade de saber se existe pelo menos uma sala multifuncional no Polo, para oferta do ensino complementar em sala de aula, apurou-se que a maioria dos inquiridos correspondente a 62,50% entenderam que Não, e apenas 37,50% responderam que sim. Esta situação leva-nos a pensar que alguns dos nossos respondentes não entenderam a questão ou não sabem o que é uma sala multifuncional. Excluindo a hipótese de não entenderem a questão, esta situação revela então alguma desarticulação entre os professores que partilham o mesmo espaço escolar.

Gráfico 8 Formas de adaptação curricular para atender os anseios dos alunos com NEE



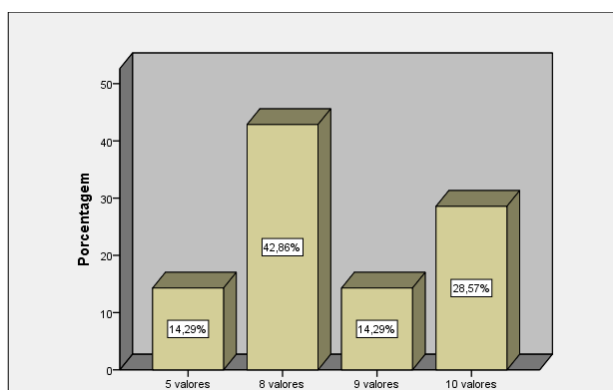
Relativamente às formas de adaptação curricular levadas a cabo pela escola, visando atender os anseios dos alunos co NEE, percebeu-se que as respostas recolhidas se dividiram em quatro opiniões, representando cada uma 25% do total dos inquiridos. Assim, as opiniões recolhidas foram as seguintes: 1ª - adaptação de certos conteúdos para os alunos; 2ª - adaptação de testes, repetição de conteúdos e testes diferenciados para alguns alunos; 3ª - os conteúdos são trabalhados tendo em conta os seus conhecimentos anteriores) e 4ª - realização de trabalhos práticos e de outros que vão ao encontro das suas necessidades.

Gráfico 9 Necessidade de adaptação curricular para atender os anseios dos alunos com NEE



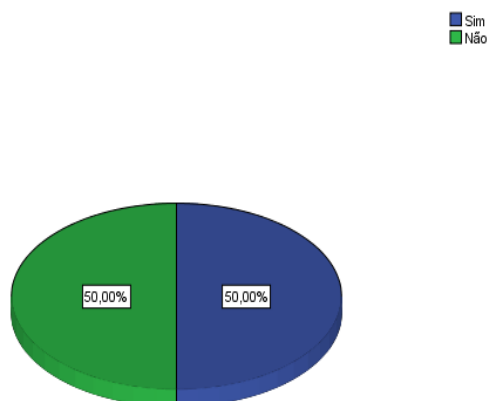
Ao serem interrogados sobre a necessidade ou não, de adaptação curricular para atender os anseios dos alunos com NEE, verificou-se que a grande maioria, representando 85,71% do total dos inquiridos responderam que há essa necessidade. Apenas 14,29% do total entenderam que não há necessidade de adaptação curricular.

Gráfico 10 Notas na escala de 0 à 10, atribuídas à equipa escolar tendo em conta a contribuição dada no processo de inclusão dos alunos com NEE



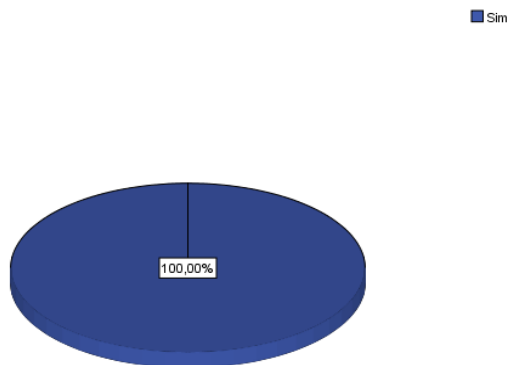
Na sequência dos trabalhos desenvolvidos pela escola em prol da inclusão dos alunos com NEE, procurou-se saber, na escala de 0 à 10, o valor que podia ser atribuído ao esforço para esse fim à equipa escolar. Pela observação do gráfico, pode-se perceber que 42,86% do total dos inquiridos atribuíram 8 valores, seguidos daqueles que aplicaram nota máxima (10 valores), representando 28,57%. Finalmente, aparecem dois grupos que representam 14,29% cada, sendo que um atribuiu 9 valores e o outro, apenas 5 valores. Em jeito de balanço, pode-se afirmar que a maioria dos inquiridos atribuíram a nota de Muito bom para os trabalhos realizados pela equipa escolar em prol da inclusão dos alunos com NEE.

Gráfico 11 Sente-se preparado para ensinar alunos com NEE



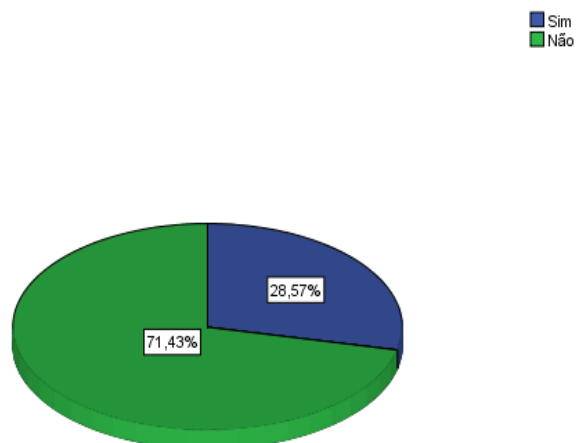
Quando interrogados se se sentem preparados para desenvolverem o ambiente de aprendizagem para alunos com NEE no Polo nº I, verificou-se que dos oito (8) professores inquiridos, quatro (4) que constituem 50,00% do total responderam que "**Não**" enquanto que os restantes 50,00% responderam que "**Sim**".

Gráfico 12 Existência de técnico formado na educação especial na por exemplo Interprete de Língua Gestual.



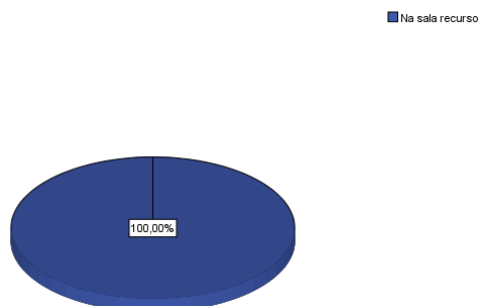
Relativamente a necessidade de saber se a escola dispõe de pelo menos um técnico formado em educação especial para trabalhar com alunos especiais, a totalidade dos inquiridos respondeu que "**Sim**".

Gráfico 13 Acompanhamento especializado fora da sala de aula



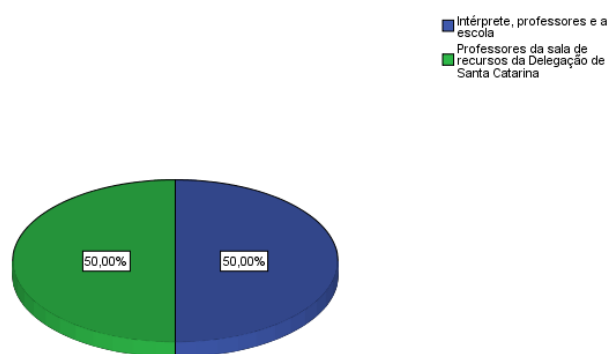
Procurou-se saber se os alunos especiais beneficiam de algum acompanhamento especializado fora da sala de aula. Pela observação dos dados do gráfico apresentado, verificou-se que, cinco (5) professores, representando 71,43% do total dos inquiridos responderam que "Não" e apenas dois (2) que constituem 28,57% do total, responderam que "Sim". Um (1) professor preferiu não responder a essa questão.

Gráfico 14 Espaço fora da sala de aula onde os alunos especiais recebem acompanhamento especializado



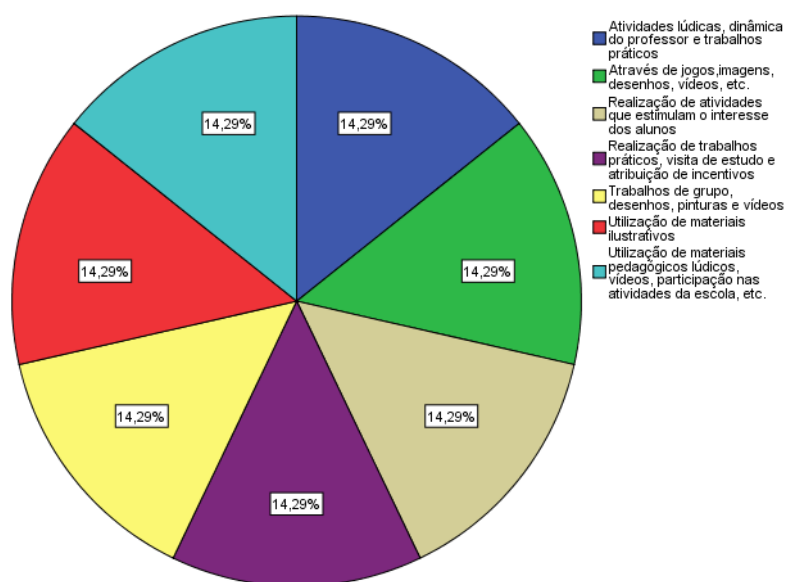
Na sequência da questão imediatamente anterior, procurou-se saber em que espaço fora da sala de aula os alunos com NEE recebem acompanhamento especializado. Todos os professores que fizeram essa afirmação apontaram a sala de recurso.

Gráfico 15 Quem faz acompanhamento especializado dos alunos com NEE fora da sala de aula?



Quando interrogados os professores da sala multiusos, sobre quem faz acompanhamento especializado dos alunos com NEE fora da sala de aula, verificou-se que as opiniões dos referidos professores se divergiram: Um (1) representando metade (50%) apontou a intérprete e os professores da escola, ao passo que o outro, representando a outra metade (50%) apontou professores da sala de recurso da Delegação do Concelho de Santa Catarina, equipa multidisciplinar de todo o concelho de Santa Catarina, duas vezes por semana, uma ou duas horas.

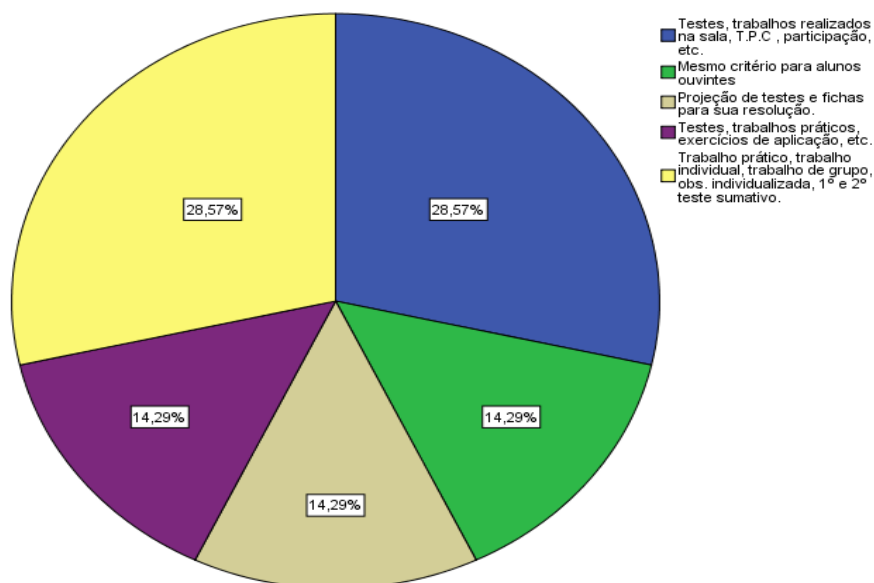
Gráfico 16 Estratégias utilizadas para estimular o interesse dos alunos com NEE nas atividades da escola



Em relação as estratégias utilizadas para estimular o interesse dos alunos com NEE nas atividades escolares, verificou-se que, não há uma unanimidade na realização

dessas tarefas, sendo que cada professor utiliza estratégias diferentes dos outros. Pela observação dos dados espelhados no gráfico, pode-se ver que as principais estratégias utilizadas são: atividades lúdicas, trabalhos de grupo, jogos diversos, desenhos, vídeos, trabalhos práticos, visitas de estudo, atribuição de incentivos, pinturas, participação nas atividades realizadas pela escola, etc.

Gráfico 17 Critérios adotados pelo/a professor/a para avaliar os alunos com NEE



Em termos de critérios adotados pelos professores para avaliar o aluno com NEE, apurou-se que esses são os mesmos que os critérios utilizados para avaliação dos alunos ditos normais. Isto porque, dois grupos que constituem 28,57% cada, totalizando mais de metade do total dos inquiridos, apontaram testes, trabalhos realizados na sala, TPC, participação, trabalho prático, trabalho individual, trabalho de grupo, observação individualizada e testes sumativos. Esses mesmos critérios foram também refeitos por outros participantes da pesquisa que representam 14,29% cada.

3.2 Análise dos resultados da pesquisa

3.2.1 Discussão dos resultados por categoria

Após o tratamento e interpretação dos dados recolhidos mediante aplicação de técnicas de questionários e de entrevistas, segue-se à análise e discussão dos dados obtidos no sentido de averiguar os objetivos atingidos e criar as bases para elaboração de resposta ideal para a pergunta de partida.

Organizámos a apresentação dos dados de forma sequencial, por categoria e subcategoria, confrontando e discutindo as ideias expressas pelos participantes no estudo com referências bibliográficas de relevo para os construtos teórico e prático em questão. Para manter a ética e o sigilo dos depoimentos, assim como facilitar a exposição dos dados, os participantes, ao longo do texto, são referidos pela letra s, seguida de um número de 1 à 9.

Categoria – Percepção sobre conceito com NEE

Esta categoria retrata a compreensão que os professores têm acerca do que são NEE. O relato dos professores mostra-nos que todos eles têm a noção do que são alunos com NEE. Analisado as respostas vê-se que elas não divergiram muito uma das outras, a comprovar transcrevemos as palavras de alguns dos professores, entre eles, S 1: *são os alunos que têm necessidade de um acompanhamento especial e mais personalizado, podem ser alunos com dificuldades de aprendizagem ou alunos com deficiência* ou ainda de S 3: *aqueles que apresentam lentidão nas aprendizagens, necessitam das adaptações curriculares, de acordo com a problemática que apresentam*. Ou de S 6: *são alunos que apresentam uma deficiência física ou psicológica que não lhes permite atingir, aprendizagem da mesma forma que os outros*. Ainda do S 7: *“Alunos com NEE são todos aqueles que, por apresentarem determinadas condições específicas, necessitam de apoio dos serviços da educação especial, durante todo ou parte do seu percurso escolar*. Para essas definições muitos foram beber na definição da Declaração de Salamanca (UNESCO, 1994, p.6) onde define que “a expressão «necessidades educativas especiais» refere-se a todas as crianças e jovens cujas carências se relacionam com deficiências ou dificuldades escolares. educativas especiais, em determinado momento da sua escolaridade”. Um dos professores -S5- apresenta uma conceção que envolve também as crianças sobredotadas de acordo com Serra (2005), que afirma que as crianças sobredotadas apresentam NEE e requerem estratégias de diferenciação pedagógica, sem as quais poderão posicionar-se em patamares problemáticos como baixos resultados

escolares, atitude negativa, apatia, hiperatividade, instabilidade emocional, isolamento, desobediência, infelicidade e sentimento de rejeição. S 5: *para mim, são os alunos sobredotados ou com necessidades que precisam de um trabalho feito de forma mais individualizada e diferenciada, para assim superarem as suas dificuldades.*

As definições apresentadas pelos professores sobre NEE aproximam-se também do conceito de NEE defendido por Brennan (1988), cit. em Correia, (1999, p.48) que afirma que NEE surgem quando:

“um problema (físico, sensorial, intelectual, emocional, social ou qualquer combinação destas problemáticas) afeta a aprendizagem ao ponto de serem necessários acessos especiais ao currículo, ao currículo especial ou modificado, ou a condições de aprendizagem especialmente adaptadas para que o aluno possa receber uma educação apropriada”. Tal necessidade educativa pode classificar-se de ligeira e severa, e pode ser permanente ou manifestar-se durante uma fase do desenvolvimento do aluno”.

Categoria – condições e organização da escola para inclusão de alunos com NEE

Engloba as subcategorias: caracterização da turma, recurso materiais e humanos, formação específica para trabalhar com alunos com NEE, e as infraestruturas da escola,

Subcategoria- Caracterização da turma

Sujeito	Subcategoria- Nº de alunos na turma	Subcategoria-Nº de alunos com NEE numa turma	Subcategoria- Tipos de NEE que apresentam
P 1	22	2	Surdez e Trissomia XXI
P2	24	1	Autista
P3	24	1	Surdez
P4	22	1	Surdez
P5	24	2	Surdez
P6	24	1	TrissomiaXXI
P7	20	1	Paralisia Cerebral
P8	22	3	Surdez
P9	20	2	Surdez

Tabela 3 Subcategoria- Caracterização da turma

Segundo os dados fornecidos pela direção do Polo nº I de Assomada, no ano letivo em que se inicia o estudo (2019/20), frequentam essa escola 21 alunos com necessidades educativas especiais, sendo dois com Trissomia XXI, um com perturbação

no espectro do autismo, dezasseis com surdez, um com paralisia Cerebral e ainda um com síndrome epilética. Conforme se pode constatar, o número de alunos com deficiência auditiva é superior ao de todos os outros tipos de deficiência. Contudo os docentes nas suas práticas educativas têm o dever de adotar diferentes estratégias de aprendizagem que adequam as necessidades de cada um desses alunos.

Pela análise do quadro constata-se que as turmas estudadas para além dos alunos com deficiência, apresentam um número de alunos considerável .

Quanto a esta subcategoria as respostas foram unânimes, ao afirmarem que existe um elevado número de alunos por turma. Para os professores turmas com elevado número de aluno ainda mais incluindo alunos com NEE constitui uma barreira à inclusão, porque têm dificuldades em fazer e colocar em prática a diferenciação pedagógica e no trabalho individualizado.

Para comprovar segue as citadas dos professores, podemos destacar o discurso de S-1: *“As turmas são constituídas por 22 ou mais alunos, o que torna muito difícil adaptar aos vários estilos e ritmos de aprendizagem de todos os alunos.”*

Ou de S-2: *“Os alunos são numerosos numa turma não conseguimos responder á todos e para piorar os recursos materiais e humanos, são insuficientes o que torna mais difícil a sua gestão.”*

Ainda de S-6: *“É difícil o atendimento dos alunos com NEE, imagina agora uma sala de aula com 20 alunos incluindo alunos com NEE e você tem 50 minutos para trabalhar cada um com suas capacidades e dificuldades”*

Também o discurso de S-8: *“O elevado número de alunos por turma muitas vezes dificulta o trabalho porque, as crianças com NEE exigem muita atenção e um apoio individualizado, que com turmas numerosas torna-se difícil.”*

O S-9 declara: *“nessa escola os alunos estão divididos por turmas muito numerosas o que se tem de fazer é arranjar estratégias para trabalhar com alunos sem deixar e é o que tenho feito.”*

Ainda o S-3 no seu discurso demonstra que se as turmas fossem menos numerosas a produtividade seria diferente: *“eu tenho uma turma de 24 alunos, acho que com um só professor, as turmas deveriam ser mais pequenas, se assim fosse teria mais tempo e daria mais atenção aos alunos principalmente aqueles que necessitam.”*

Subcategoria –recurso materiais e humanos

Esta subcategoria abrange os recursos materiais e humanos disponibilizados pela escola possuem que podem facilitar a inclusão dos alunos com NEE. A análise dos dados, deixa perceber-se que a escola não tem recursos materiais e humanos suficientes para garante a inclusão de crianças/alunos com NEE e uma educação de qualidade.

Segundo a Gestora do polo, a escola em questão dispõe de meios humanos com uma certa preparação. No seu discurso afirma que: *“o Polo dispõe de um intérprete formado na área, uma professora formada em Portugal, outra com muita experiência e outras que têm vindo a receber pequenas formações em língua gestual. O Polo conta ainda com apoio dos pessoais da sala de recurso que têm algumas formações de base para lidar com alunos que possuem esse tipo de deficiência... “Relativamente aos meios materiais e de acordo com os dados recolhidos, o Polo dispõe de espaço para receber esses alunos. Dispõe igualmente de uma sala multifuncional para todos os alunos, onde tem vários materiais de apoio para aulas, como por exemplo, Data Show, alguns livros e imagens produzidas pelos professores.”*

No que concerne a disponibilidade de uma sala multifuncional, constatou-se alguma divergência de opinião entre os próprios professores, podendo perceber que a maioria dos inquiridos correspondente a 62,50% entenderam que “Não” e apenas 37,50% responderam que “Sim” (gráfico nº 7). Esta situação mostra que alguns dos respondentes não entenderam a questão ou não sabem o que é uma sala multifuncional.

Relativamente a questão de existência de um técnico especializado, por exemplo Interprete de Língua Gestual, para trabalhar com aluno com NEE as respostas foram unânimes, pois 100% dos inquiridos responderam que “sim”

Nas entrevistas feitas aos professores nos seus depoimentos, todos eles afirmam que os recursos materiais e humanos do Agrupamento são insuficientes. como podemos verificar através de alguns discursos, nomeadamente S-3, S-5 e S-9. Para S-3: *“Tanto os recursos materiais como humanos não são suficientes para suprir as necessidades de todos os alunos no polo. Precisamos de mais materiais específicas, temos técnicos de núcleo inclusivo, mas não suficientes para números de alunos que o concelho apresenta.”* S-5: *“O Agrupamento polo nº I dispõe de uma professoras do ensino especial, uma psicóloga e um intérprete ambos a tempo parcial, mas estes não chegam para preencher as necessidades de todos os alunos, porque o Agrupamento tem muitos alunos com NEE. Além disso esses fazem parte do núcleo inclusivo que representa todos os agrupamentos de santa catarina/assomada...”* S-9: *“O Polo disponibiliza de um mini biblioteca, uma sala multifuncional e sala de recurso com livros e manuais adaptados e alguns outros materiais específicos que facilita no trabalho de inclusão de alunos com NEE embora, que estes não são suficientes para atender todas as necessidades dos alunos. Quanto aos recursos humanos temos também três técnicos especialistas exclusivos aos alunos com NEE que atendem não só a nossa escola como também todas outras escolas de santa catarina.”*

Ainda relativamente aos recursos materiais, um professor refere também o insuficiente número de salas de aula o que fazem as turmas serem muito numerosas dificultando o acompanhamento individual dos alunos afetando os alunos com NEE. S-P:5 afirma: *“...Além disso temos faltas de sala por isso as turmas são numerosas...”*

Numa análise mais minuciosa, constatamos que a escola também tem faltas de materiais adaptados/especializados às necessidades de cada aluno, como podemos verificar pelo discurso

de S-2: *“A nível dos recursos matérias disponibilizadas no polo digo que precisamos de mais matérias pedagógicas e adequados às necessidades de cada aluno...”*

Quanto aos recursos humanos um dos professores apresenta como obstáculos à inclusão a falta de professores formados na educação especial para trabalhar com alunos com NEE nas turmas de aulas. Apresentamos o trecho do discurso do S-7: *“...a escola tem técnicos do núcleo inclusivo que trabalham com crianças com NEE que não conseguem preencher todas as lacunas e a maioria de professores que trabalham com crianças com NEE não tem formação na área da educação especial.”*

Analisando minuciosamente essa questão tendo em conta a observação e os dados da entrevistas e do inquérito dos professores, constatamos que à nível dos recursos materiais e humanos a escola tem algumas lacunas como: insuficiência dos técnicos profissionais para trabalhar com alunos com NEE, grande parte dos professores não tem formação para trabalhar com os referidos alunos, falta de materiais especializados adequado as necessidades de cada aluno as casas de banho também precisam ser remodelas pela observação constatamos que os matérias específicos disponíveis na sua maioria atendem as necessidades dos alunos surdos.

Os recursos humanos e materiais são fatores que influenciam na qualidade do ensino/aprendizagem não só dos alunos com NEE, mas de todos os outros alunos. Como recomenda a Declaração de Salamanca (UNESCO, 1994), é necessário que a escola possua ou arrume recursos, técnicas e materiais, para que possa Inclusão de Alunos com Necessidades Educativas Especiais no Ensino Básico intervir de uma forma efetiva e especializada nos momentos em que as crianças necessitem.

Subcategoria – Formação Específica para Trabalhar com os Alunos com NEE

Esta subcategoria fala dos professores que possuem Formação, os que não possuem e os que mostram interesses em realizar.

No que respeita à categoria Formação Específica para Trabalhar com os Alunos com NEE, esta aborda os dados referentes à formação dos professores no âmbito das NEE, tendo em conta o tipo de formação. É importante que os professores tenham formação especializada porque isso influência o desenvolvimento do ensino em geral e em particular dos alunos com NEE. Análise dos relatos, observamos que a maioria (6) dos professores entrevistados não têm nenhum tipo de formação na área das NEE. Relativamente ao tipo de formação, dos nove (9) entrevistados só três (3) possuem

formação na referida área e um afirma ter uma formação de 85 horas, outro de 50 horas e o outro realizou duas formações na área e não lembra a carga horária. Contudo um deles (S-5) apesar de possuir a especialização, tem tido dificuldades em trabalhar com crianças com NEE como constatamos nos seus relatos: S-3: *“Fiz uma especialização nesta área para trabalhar com alunos surdos, durou e meio, creio que a carga horária foi de 85 horas.”*

Do S-5: *“já fiz uma formação em NEE, com carga horária de 50 horas, embora tenho feito essa formação ainda tenho algumas dificuldades em trabalhar com crianças com NEE por o tempo de formação é muito pouco não o suficiente para abordar a tamanha problemática, por isso se aparecer a oportunidade faço mais.”*

Ainda do S-7: *“tenho duas formações em NEE, não me lembro da carga horária (...) nessas formações teve componente teórica que auxilia no trabalho com criança com NEE.”*

Os restantes (6) professores não possuem qualquer tipo de formação na área das NEE. Contudo, todos eles afirmam ter interesse e sentem necessidade de a realizar porque a formação auxilia-lhes no exercício das suas funções para clarificar apresentamos as opiniões de dois professores: S-2 afirma: *“Sim, se aparecer oportunidades e tiver tempo faço porque, ajuda melhorar a minha prática educativa.”*

S-6: *“Sim, porque a cada dia aparece mais crianças com NEE nas escolas, torna necessário que nós professores tenhamos formação na área da educação especial para pudermos dar respostas as necessidades desses alunos.”*

Estes dados indicam-nos que, os professores reconhecerem a importância da formação, e querem desenvolver competências essenciais para atender as necessidades dos alunos com NEE. É um fato que a nível da formação de professores na área das NEE ainda existe grandes lacunas, por falta de formação especializada. A preocupação de formação especializada dos professores não é de hoje já em 1978, o Warnock Report refere à necessidade de uma reflexão sobre alterações nas escolas e a necessidade de formação em termos de organização das aulas, do currículo e dos métodos de ensino como aspetos a contemplar.

Segundo Furtado (2015), a implementação da educação inclusiva em Cabo Verde tem deparado com grandes constrangimentos no domínio de recursos materiais, financeiros e humanos. Para a mesma autora, a nível dos recursos humanos, é preciso que que a formação de professores se adequa às exigências que uma escola inclusiva coloca. Observa que a formação inicial de professores para o ensino básico na área das necessidades educativas especiais é ainda deficitária.

Percebe-se assim que o docente possui um papel importante na inclusão, pois estão mais próximos dos alunos, são ele que observam, identificam as possíveis

dificuldades dos alunos. porém, muitas vezes alunos com necessidades educativas sentem dificuldades de se integrar porque nem todos os professores têm formação na área da educação especial isso influencia e de que maneira na aprendizagem dos referidos alunos, o mesmo acontece entre os alunos. A diretora do polo no seu discurso salienta o seguinte: *“Muitas vezes os alunos com necessidades educativas têm dificuldades de se integrar, isso porque os professores não têm formação adequado para trabalhar com eles isso acaba por afetar de certo modo a aprendizagem dos referidos alunos, o mesmo acontece entre os alunos. “*

Subcategoria – infraestrutura da escola

Esta subcategoria abrange aspetos físicos disponibilizadas na escola e que promovem melhores condições de trabalho e, permitam a inclusão de alunos com NEE.

Da análise dos discursos verificamos que as respostas não se distanciam uma das outras, todos relatos mostram que a escola apresenta estruturas inadequadas. Segundo Nunes (2002), um dos obstáculos à inclusão de todas as crianças, diz respeito à arquitetura dos edifícios escolares, que, na sua maioria, não estão adaptados para receberem alunos com determinadas deficiências, sobretudo, os que têm problemas de locomoção.

Toda via apresentamos, por exemplo, nos trechos das entrevistas dos professores que provam a inadequação das estruturas da escola. S-3 no seu discurso declara que: *“Á nível das infraestruturas a escola tem uma sala de recurso e multifuncionais equipadas tem rampa que dá acesso entrada á escola, ao campo e às salas de rés-do-chão o que falta é adaptar as partes do primeiro andar porque só podemos ter acesso á sala do primeiro piso através das escadas e as salas de aulas também precisam ser adaptadas.”*

S-5: *“A nível das infraestruturas existem estruturas que devem ser adaptadas, porque tem alunos que ficam limitados no espaço por causa desse constrangimento.”*

S-9: *“Há muito que fazer ainda a nível das infraestruturas, temos salas de aulas e casas de banhos que precisam ser adaptadas”*

A análise dos discursos dos entrevistados mostra-se que existe no Polo grandes obstáculos a nível de infraestruturas, o que torna o processo da inclusão mais difícil, uma vez que são necessários acessos aos contextos onde são transmitidos os conteúdos.

Por outro lado, as infraestruturas disponíveis nas escolas têm uma importância fundamental no processo de ensino e aprendizagem dos alunos, porque aumenta o rendimento escolar e dos mesmos.

Quando interrogados se o Polo nº I de Assomada está preparado para receber e garantir a inclusão de alunos com NEE, apurou-se que a maioria dos inquiridos

correspondente a 62,50% entenderam responderam que “Não” e apenas 37,50% responderam que “Sim.” (gráfico 6)

Nesse sentido, Correia (2003) chama atenção de que, muitos professores exercem a função de docência sem a devida formação específica para trabalhar com alunos com NEE, e sendo assim, eles não sabem como trabalhar com essas crianças e não sabem lidar com elas.

Contudo face à subcategoria - condições para inclusão de alunos com NEE- reconhecemos que existem, de uma forma global, as condições mínimas para a inclusão de alunos com NEE, mas a escola ainda não está dotada de todas as condições consideradas necessárias para uma plena inclusão de todos os alunos.

Categoria –estratégias utilizadas para inclusão de alunos com NEE

Esta categoria engloba as estratégias inclusivas utilizadas pelos professores relativas ao ensino e aprendizagem dos alunos com NEE com finalidade de promover a inclusão dos mesmos.

Subcategoria – Diferenciação pedagógica

A partir da análise dos dados, verificamos que as práticas inclusivas mencionadas por quase todos os professores são o trabalho diferenciado, com pinturas, desenhos, jogos divertidos, vídeos. (gráfico 16)

Passamos a expor os depoimentos de alguns professores, que descrevem as estratégias inclusivas utilizadas para trabalhar com alunos com NEE: S-1 *“costumo dar tarefas como: trabalho de grupo, a pares e individuais.”*, S-2: *“Realizo jogos, uso vídeos nas aulas, e faço fichas de trabalho a dois às vezes em pequeno grupo”*, S-3: *“Faço atividades lúdicas, desenhos, trabalho diferenciado, dou exercícios em pequenos e grandes grupos ,* S-4: *“o trabalho é quase sempre diferenciado, as vezes em grupos”*, S-6: *“desenvolvo trabalho a pares e trabalho diferenciado”*, S-7: *“O trabalho diferenciado, a pares e partilha de tarefas em trabalhos de pequenos grupos”*, S-8: *“faço diversos tipos jogos com atribuição de incentivos, trabalhos de grupos e trabalho diferenciado”* e o S-9: *“atividades lúdicas, trabalhos de grupo, jogos diversos, desenhos, vídeos e pinturas.”* O S-5 refere que além de aplicar trabalhos diferenciados realiza visitas de estudos fora da sala de aula, o trabalho a pares e de grupo. Salienta ele: *“organizo visitas de estudos fora da escola tendo em conta o tema que vamos trabalhar por exemplo se o tema for meio ambiente, fazemos visitas a um parque natural também, quase sempre que possível, procuro realizar um trabalho de diferenciação.”*

Subcategoria – Acompanhamento especializado

O acompanhamento especializado fora da sala de aula foi um outro aspeto abordado. Neste sentido, procurou-se saber se os alunos com NEE beneficiam de algum acompanhamento especializado fora da sala de aula. Certificou-se que, oito (8) professores, representando 71,43% do total dos inquiridos responderam que "Não" e apenas dois (2) que constituem 28,57% do total, responderam que "Sim". dois (2) professor preferem não responder essa questão. A mesma questão foi colocada para Gestora do Polo e para Gestora do polo eis a sua resposta: *“a escola realiza sempre que possível, palestras com especialistas sobre NEE e formações na língua gestual para ajudar as famílias a lidar com os seus filhos em casa e acompanhá-los no percurso escolar. São também feitas consultas de rotina com médicos especialistas”*.

Sub categoria – Plano Individualizado/ adaptações curriculares

As estratégias usadas pela equipa multidisciplinar de apoio a educação inclusiva não se distanciam das usadas pelos professores, pois ambos aplicam o método de diferenciação. A coordenadora da sala de recurso enumerou as seguintes estratégias: **Elaboração de um Plano individualizado que pode ser um PEI ou CEI** conforme as características ou necessidades do aluno, adaptação no processo de avaliação, apoio de psicologia, assistente social e outro caso necessita, Implementação de algumas tecnologias de apoio quando necessário.

Em conformidade com os dados dos questionários apurados junto dos professores, verificou-se que, dois grupos que representam 25,00% cada, totalizando 50,00% do total dos inquiridos partilham praticamente da mesma opinião, ao defenderem que os alunos com NEE são integrados em todas as atividades letivas. Deste modo, segundo os inquiridos, é-lhes proporcionado a possibilidade de participarem em atividades relacionadas com música, teatro, poesia e dança. Importa salientar também que, outros participantes da pesquisa que, embora representam apenas 12,50% cada, (gráfico 16) partilham dessa mesma opinião, o que leva a acreditar que o Polo, realmente tem vindo a trabalhar no sentido de melhorar o processo de inclusão desses alunos.

A pesquisa também deixa claro que existe necessidade de adaptação curricular dos alunos com NEE. Ao serem interrogados sobre a necessidade ou não de adaptação curricular para atender os anseios dos alunos surdos, verificou-se que a grande maioria dos professores, representando 85,71% do total dos inquiridos responderam que há essa

necessidade. Apenas 14,29% do total entenderam que não há necessidade de adaptação curricular (gráfico 9). Todavia as respostas recolhidas sobre as formas de adaptação curricular levadas a cabo pelos docentes, visando atender os anseios dos alunos com NEE, dividiram-se em quatro opiniões, representando cada uma 25% do total dos inquiridos. Assim, as opiniões recolhidas foram as seguintes: 1ª adaptação de certos conteúdos para os alunos; 2ª adaptação de testes, repetição de conteúdos e testes diferenciados para alguns alunos; 3ª os conteúdos são trabalhados tendo em conta os seus conhecimentos anteriores e 4ª realização de trabalhos práticos e de outros que vão ao encontro das suas necessidades. (gráfico 8)

Alinhando-se com o mesmo raciocínio, Fernandes (2011) considera que, qualquer que seja a metodologia utilizada na sala de aula para realizar adaptações curriculares, é fundamental começar por ter em conta aquilo que o aluno faz juntamente com os colegas, pois a finalidade última da intervenção é o acesso ao currículo comum. Para a autora as adaptações curriculares podem ser realizadas a vários níveis, nomeadamente: organização de espaço e dos equipamentos; estratégias e atividades; recursos; avaliação e duração temporal; conteúdos e objetivos. Na opinião da autora, uma conceção de currículo de tipo aberto, permite o nível de flexibilidade suficiente para que cada escola possa ajustar o programa nacional à sua realidade concreta.

Quanto aos produtos de apoios utilizados para trabalhar são: Data Show, alguns livros e imagens produzidas pelos professores para todos os alunos, giz, quadro, cartazes, computadores.

Subcategoria – Critérios de avaliação

Em termos de critérios adotados pelos professores para avaliar o aluno com NEE, pelos dados do inquérito apurou-se que esses são os mesmos utilizados para avaliação dos alunos ditos normais. Dois grupos que constituem 28,57% cada, totalizando mais de metade do total dos inquiridos, apontaram testes, trabalhos realizados na sala, TPC, participação, trabalho prático, trabalho individual, trabalho de grupo, observação individualizada e testes sumativos. Esses mesmos critérios foram também referidos por outros participantes da pesquisa que representam 14,29% cada. (gráfico 17)

Categoria – Perceção trabalhos desenvolvidos pela escola em prol da inclusão

Na sequência dos trabalhos desenvolvidos pela escola em prol da inclusão dos alunos com NEE, procurou-se saber, na escala de 0 à 10, o valor que podia ser atribuído

à equipa escolar. Pela observação do gráfico pode-se perceber que, 42,86% do total dos inquiridos atribuíram 8 valores, seguidos daqueles que atribuíram nota máxima (10 valores), representando 28,57%. Finalmente, aparecem dois grupos que representam 14,29% cada, sendo que um atribuiu 9 valores e o outro, apenas 5 valores. Em jeito de balanço, pode-se afirmar que os inquiridos atribuíram a nota de Muito bom para os trabalhos realizados pela equipa escolar em prol da inclusão dos alunos com NEE. (gráfioco10)

Fazendo uma síntese das estratégias inclusivas aludidas pelos sujeitos da pesquisa, constatamos que os sujeitos concordam com a ideia de Sanches, (2005) ao afirmar que para que existam turmas inclusivas, é fundamental que sejam postas em prática algumas estratégias, entre elas, o trabalho cooperativo, a intervenção em parceria, a aprendizagem com os pares, o grupo heterogéneo e o ensino eficaz.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS:

A colocação de crianças com NEE no ensino regular veio trazer novos desafios às escolas e a todos os profissionais envolvidos, uma vez não basta colocar um aluno com NEE numa sala do ensino regular, principalmente se ele tiver necessidades educativas graves. Para se poder afirmar que ele está incluído é necessário que a escola tenha condições básicas necessárias, adaptáveis para a sua inclusão. É preciso também o envolvimento constante do professor na procura do conhecimento mais profundo do aluno, para assim poder intervir no seu processo de aprendizagem de forma ajustada e assertiva.

Tendo em conta a nova realidade de ensino considerou-se pertinente estudar a inclusão de crianças com NEE na escola agrupamento polo nº I de Assomada, passando pela análise de diferentes aspetos, que interligados forneceram uma resposta global às questões de partida e permitiram atingir o objetivo da pesquisa.

Em primeiro lugar, constatou-se que, a inclusão na Escola/Agrupamento Polo Educativo de Assomada se processa mediante um trabalho cooperativo entre as equipas multidisciplinar e os professores do Polo que trabalham com alunos com NEE. Começando pelo processo de sinalização dos alunos com Necessidades Educativas Especiais nas escolas; Elaboração de um Plano individualizado que pode ser um PEI ou CEI, conforme as características ou necessidades do aluno; Adaptação no processo de avaliação; Apoio de psicologia, assistente social; Implementação de algumas tecnologias de apoio quando necessário; trabalho em sintonia com a escola e família com o intuito de apoiar e desenvolver o processo de ensino/aprendizagem do aluno.

Em seguida verificou-se que as estratégias utilizadas pelos professores do polo na promoção da inclusão de alunos com NEE passam essencialmente pelos trabalhos diferenciados, trabalhos de grupo e em grupo, envolvendo-os em atividades como: música, teatro, poesia, dança; com pinturas, desenhos, jogos divertidos, vídeos.

A equipa multidisciplinar apoia a educação inclusiva desde a elaboração de um Plano individualizado que pode ser um PEI ou CEI conforme as características ou necessidades do aluno, adaptação no processo de avaliação, apoio de psicologia, assistente social, quando necessário, implementação de algumas tecnologias de apoio

quando necessário. A escola também tem vindo a solicitar apoio aos técnicos formados na área da educação especial e psicologia. Neste sentido realiza sempre que possível palestras com especialistas sobre NEE e formações na língua gestual para ajudar as famílias a lidar com os seus filhos em casa e acompanhá-los no percurso escolar. São também feitas consultas de rotina com médicos especialistas, realiza sempre que necessário reuniões com professores do núcleo inclusivo, visando o trabalho conjunto para o sucesso da inclusão.

No que diz respeito a infra estruturas há a necessidade de criação de espaços adequados para esses alunos, a busca de parceiros que financiassem a remodelação da escola, materiais para suporte das aulas.

Concernente às práticas dos docentes para atender os anseios dos alunos com NEE, concluiu-se que há necessidade de fazer adaptações curriculares aos alunos com NEE em função da natureza das suas deficiências. Os docentes fazem adaptação de certos conteúdos; adaptação de testes, repetição de conteúdos e testes diferenciados; os conteúdos são trabalhados tendo em conta os seus conhecimentos anteriores e realização de trabalhos práticos e de outros que vão ao encontro das suas necessidades. Em termos de critérios de avaliação, esses são os mesmos que os critérios utilizados na avaliação dos alunos ditos normais, nomeadamente são aplicados testes, trabalhos realizados na sala, TPC, participação, trabalho prático, trabalho individual, trabalho de grupo, observação individualizada e testes sumativos. Importa destacar que, para os alunos surdos, as matérias são dadas num ritmo muito mais lento e repetitivo do que o dos alunos ditos normais, tudo com o objetivo de facilitar o processo de aprendizagem; relativamente ao acompanhamento especializado fora da sala de aula, notou-se que os alunos recebem acompanhamento especializado fora na sala de recurso, o Polo aposta na realização de atividades lúdicas, trabalhos de grupo, jogos diversos, desenhos, vídeos, trabalhos práticos, visitas de estudo, atribuição de incentivos, pinturas, participação nas atividades realizadas pela escola, etc;

Em relação a formação dos docentes para lecionarem aos alunos com necessidades educativas especiais chegámos à conclusão de que a maioria dos professores do polo não possuem formação na área da educação especial, mas reconhecem a importância dessa formação no quotidiano da sala de aula para a aprendizagem dos alunos. Consideram também que essa formação é importante para uma boa gestão da turma e que lhes permitia

recurso a metodologias e práticas pedagógicas adequadas aos conteúdos e às características dos alunos.

De forma a complementar o presente estudo, solicitou-se aos professores que explicitassem a sua conceção de necessidades educativas especiais, vimos que de uma forma geral todos eles beberam na definição de Brennan (1988), cit. em Correia, (1999) em que define necessidades educativas especiais com sendo problema físico, sensorial, intelectual, emocional, social ou qualquer combinação destas problemáticas que afeta a aprendizagem ao ponto de serem necessários acessos especiais ao currículo, um currículo especial ou modificado, ou a condições de aprendizagem especialmente adaptadas para que o aluno possa receber uma educação apropriada. Conclui-se também que a idade, o grau académico e a falta de formação na área da educação especial não influenciaram nas percepções que os professores têm sobre necessidades educativas especiais porque todos deram uma definição clara do conceito.

No atinente ao - Conhecer a realidade da escola (em termo das de acessibilidade, recursos materiais e humanos) face à inclusão dos alunos com NEE, notamos que a nível dos recursos materiais e humanos a escola tem algumas lacunas como: insuficiência dos técnicos profissionais para trabalhar com alunos com NEE (os que tem nem sempre conseguem acompanhar o aluno da melhor forma porque são núcleos da educação inclusiva que atendem todo o município de santa catarina), grande parte dos professores não tem formação para trabalhar com os referidos alunos, falta de materiais especializados adequado as necessidades de cada aluno algumas salas e casas de banho precisam ser remodelas e pela observação constatamos que os matérias específicos disponíveis na sua maioria atendem as necessidades dos alunos surdos. Conclui-se que apesar dos esforços que já foram e estão a ser feitos e de algumas medidas e estratégias implementadas, ainda vai demorar algum tempo para que estejam criadas as condições materiais e humanas necessárias para uma efetiva inclusão.

Segundo Nakayama, (2007) e Sousa, (2009) a escola só pode ser considerada acessível se o aluno, com mobilidade condicionada, conseguir fazer o percurso desde a entrada da escola até à sala de aula de forma independente.

Limitações:

Chegando ao término da investigação, importa fazer o levantamento das limitações que foram sendo encontradas no seu desenvolvimento.

A primeira limitação deve-se ao facto da situação pandémica em que o mundo se encontra atualmente que acabou por afetar a pesquisa atrasando a sua realização e não só, por causa disso, só foi possível assistir aulas na turma dos alunos que tem deficiência auditiva porque os outros alunos que tem NEE, por questão de segurança, estudam em casa. Um outro constrangimento surge na realização das entrevistas, grande parte dos professores mostraram indisponibilidade para a aplicação das mesmas tendo sido necessário o envio, e retoma, de questionários por mail.

É salientar que a realização desse trabalho trouxe uma mais valia na vez que contribuiu para aprofundar o conhecimento sobre como se processa a inclusão educativa dos alunos do Agrupamento Polo nº I de Assomada e esperamos que esta pesquisa contribua na melhoria do processo de inclusão dos alunos da referida escola, e que influencie a realização de outras pesquisas de modo a aprofundar e enriquecer o tema.

Recomendações

Durante a pesquisa deparamos com alguns problemas que criam barreiras no processo da inclusão dos alunos com NEE no Agrupamento polo nº I de Assomada, para as quebrar enunciamos as seguintes recomendações: construções de salas de aulas; investir na capacitação de professores, reforçar parcerias com mais instituições vocacionadas na matéria de apoios adaptáveis às necessidades de cada aluno que frequenta a escola, e o garantir acompanhamento especializado para esses alunos, fora da sala de aula;

5 - REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS:

Aguiar, A. (2006). Construção e avaliação de um programa multimodal de habilidades comunicativas para adultos com deficiência mental. – Tese de Doutorado. São Carlos: UFSCar.

Aguiar, R. G. (2017). *Metodologia científica*. Brasil. Obtido em 05 de 09 de 2019, de http://www.pi.unir.br/uploads/36315994/arquivos/MC_aula_10_04_2017_347635259.pdf

Ainscow, M. (2002). *Using research to encourage the development of inclusive practices*. In: P. Farrell and M. Ainscow (Eds.) *Making Special Education Inclusive*. London: Fulton.

Ainscow, M., & César, M. (2006) Inclusive education ten years after Salamanca: Setting the agenda. *European Journal of Psychology of Education*, 21(3), 231-238.

Almeida, P. M. (2012). *Aprender com a Expressão Dramática!* Relatório de Estágio para obtenção do grau de Mestre, Departamento de Ciências da Educação, Universidade dos Açores, Portugal

Alonso, D. (2013). *Educação inclusiva: desafios da formação e da atuação em sala de aula*. Obtido em: 04 de Abril de 2020, de <https://novaescola.org.br/conteudo/588/educacao-inclusiva-desafios-da-formacao-e-da-atuacao-em-sala-de-aula>

Alves, D. P., Figueiredo Filho, D. F., & Silva, A. H. (2017). *O poderoso NVIVO: Uma introdução a partir da análise de conteúdo*, Rev. Política Hoje. Brasil. Obtido em 17 de Outubro de 2019, de <https://periodicos.ufpe.br/revistas/politica hoje/article/viewFile/3723/3025>

Andrade, M. M. (2009). *Metodologia de pesquisa científica*. São Paulo: Atlas.

Armstrong, F., & Barton, L. (2003). Besoins éducatifs particuliers et «inclusive education». In Brigitte Belmont et Aliette Vérillon. *Diversité et handicap à l'école. Quelles pratiques éducatives pour tous?* Paris: Institut National de Recherche Pédagogique.

Baptista, C. R. (2011). *Ação pedagógica e educação especial: a sala de recursos como prioridade na oferta de serviço*. Revista Brasileira de Educação Especial, 17. Obtido em 04 de Abril de 2020, de <http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1413-65382011>

Bloom, B. (1976). *Taxonomia dos objectivos educacionais*. Porto Alegre: Globo.

Bogdan, R., & Biklen, S. (1994). *Investigação qualitativa em educação - Coleção ciências da educação, 12*. Porto: Porto Editora.

Brêtas, J. R., & Santos, F. Q. (2001). *Oficina de vivência corporal*. São Paulo.

Borges, M. C., Pereira, H. d., & Aquino, O. F. (2012). *Inclusão versus integração: a problemática das políticas e da formação docente*. Uberaba, Minas Gerais, Brasil. Obtido em 05 de Fevereiro de 2020, de

<https://rieoei.org/historico/deloslectores/4394Borges.pdf>

Booth, T. & Aincow, M. (2002). *Index para a inclusão. Desenvolvendo a aprendizagem e a participação na escola*, Bristol: Center for Studies on Inclusive Education.

Cadima, A. (1997). *Diferenciação Pedagógica II. Equidade na Educação: Prevenção dos Riscos Educativos*.

Cardoso, M. R. (2011). *Inclusão dos alunos com necessidades educativas especiais no Ensino Básico: perspectivas dos Professores* - Dissertação de Mestrado. Lisboa. Obtido em 05 de Abril de 2020, de [https://comum.rcaap.pt/bitstream/10400.26/10759/1/Tese Rosa Cardoso.pdf](https://comum.rcaap.pt/bitstream/10400.26/10759/1/Tese%20Rosa%20Cardoso.pdf)

Carvalho, T. C. (2008). *Arquitetura escolar inclusiva: construindo espaços para educação infantil*. São Carlos. Obtido em 05 de Abril de 2020, de https://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/18/18141/tde-06022009-150902/publico/tese_telma_cristina_carvalho.pdf

César, M. (2003). A escola inclusiva enquanto espaço-tempo de diálogo de todos e para todos. In David Rodrigues (Ed.), *Perspectivas sobre a inclusão: Da educação à sociedade*, 117-149. Porto: Porto Editora.

Collicott, J. (1999). *Pondo em prática o ensino por níveis diferenciados: Estratégias para professores do ensino regular*. Lisboa: NOEEE. Departamento da Educação Básica.

Coelho, F. (2012). *A formação e as atitudes de professores do Ensino Básico face à inclusão de alunos com necessidades educativas na sala de aula*. [Tese de Doutoramento]. Badajoz: Universidad de Extremadura, Facultad de Educación.

- Convenção das Nações Unidas dos Direitos das Pessoas com Deficiência.*
(2006) Sede das Nações Unidas: Nova Iorque. Nações Unidas
- Correia, L. (1997). *Alunos com necessidades educativas especiais nas classes regulares.* Porto: Porto Editora. pp 13-14
- Correia, L. M. (1999). *Alunos com Necessidades Educativas Especiais em Classes Regulares.* Porto: Porto Editora. p 19
- Correia, L.M.; Cabral, M.C.M. (1999). *Práticas Tradicionais da Colocação do Aluno com Necessidades educativas Especiais.* Em L.M. Correia (Ed), 4. Porto: Porto Editora, p13-16
- Correia, L. M. (2001). Educação inclusiva ou educação apropriada? In David Rodrigues (Ed.), *Educação e diferença. Valores e práticas para uma educação inclusiva*, 123-142. Porto: Porto Editora.
- Correia, L.D. (2003). *Educação especial e inclusão.* Porto: Porto Editora. p 7:32
- Correia, L.M. (2008). *A Escola Contemporânea e inclusão de alunos com NEE.* Porto: Porto Editora.
- Clough, P. and Corbett, J. (2000) *Theories of Inclusive Education.* London: Sage.
- Cruz, S. (2012). *Alunos com Necessidades Educativas Especiais: Dificuldades sentidas pelos professores de Educação Especial.* [Tese de Mestrado]. Lisboa: Escola Superior de Educação Almeida Garrett.
- Decreto-Lei nº 13/2018. (07 de Dezembro de 2018). Boletim Oficial nº 80 da República de Cabo Verde - I Série. Praia, Cabo Verde. Obtido em 06 de Dezembro de 2019, de <https://www.kiosk.incv.cv>
- Decreto-lei nº 9. (22 de Fevereiro de 2019). I Série - Nº 20 "B. O" da República de Cabo Verde. (INCV, Ed.) Praia, Cidade da Praia, Cabo Verde. Obtido em 7 de Maio de 2019, de <https://kiosk.incv.cv/1.1.20.2687/>
- Fernandes, A. F. (2011). *Integração de alunos com Necessidades Educativas Especiais no Ensino Regular – Estudo de caso Escola Secundária Amor de Deus.* Praia, Ilha de Santiago, Cabo Verde. Obtido em 28 de Junho de 2020, de <https://repositorio.ipl.pt/bitstream/10400.21/3158/1/Integra%C3%A7%C3%A3o%20de%20alunos%20com%20necessidades%20educativas%20especiais%20no%20ensino%20regular.pdf>
- Ferreira, A. (2012). As atitudes dos professores do 1.º ciclo do Ensino Básico relativamente à inclusão de alunos com Necessidades Educativas Especiais no ensino

regular. [Tese de Mestrado]. Lisboa: Escola Superior de Educação João de Deus

Fonseca, V. (1989). *Educação especial: Programa de estimulação precoce*. Lisboa: Editorial Notícias.

Furtado, A. P. (2015). *Políticas y prácticas de inclusion de alumnos con necesidades educativas especiales en la enseñanza básica: caso de Cabo Verde* - Tesis Doctoral. Extremadura, Espanha.

Gil, A. C. (2002). *Como elaborar projetos de pesquisa* (4ª ed.). São Paulo: Atlas.

Gil, A. C. (2008). *Métodos e técnicas de pesquisa social* (6ª ed.). São Paulo: Atlas.

Grave-Resendes, L.; Soares, J. (2002). *Diferenciação Pedagógica*. Lisboa: Universidade Aberta. p. 16

Gondim, P. (1998). *Declaração mundial sobre educação superior no século XXI: Visão e Ação*. Paris, França. Obtido em 10 de 10 de 2019, de <https://pt.scribd.com/document/9731795/Declaracao-Mundial-Sobre-Educacao-Superior-No-Seculo-XXI>

González, M. C. (2010). Educação Inclusiva: Uma Escola para Todos. In: Correia, L. M. (Ed.). *Educação Especial e Inclusão. Quem Disser que Uma Sobrevive Sem a Outra Não Está no Seu Perfeito Juízo*. 2ª Edição. Porto: Porto Editora, pp. 5772.

Handicap International. (2012). *Boas práticas na Educação Inclusiva de crianças com deficiência em Cabo Verde: Relatório de estudo*. Praia: Eneias Rodrigues. Obtido em 12 de Setembro de 2019, de <https://www.makingitwork-crp.org/sites/default/files/2017-03/Cabo%20Verde%20-%20Boas%20praticas%20em%20educacao%20inclusiva%20de%20criancas%20com%20deficiencia.pdf>

Heller, A. (1989). *O cotidiano e a História*. 3.ª Ed. RJ: Paz e Terra.

Instituto de Inovação Educacional / UNESCO (Eds.) (1994). *Declaração de Salamanca e enquadramento da acção das necessidades educativas especiais*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional

Laureano, R. M., & Botelho, M. d. (2017). *SPSS Statistics - O meu manual de consulta rápida*. Lisboa, Portugal. Obtido em 10 de Fevereiro de 2019, de http://www.silabo.pt/Conteudos/8865_PDF.pdf

Lopes, E., & Marquezine, M. C. (2012). *Sala de recursos no processo de inclusão do aluno com deficiência intelectual*. *Revista Brasileira da Educação Especial*, 18. Obtido em 05 de Abril de 2020, de <http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1413>

Jiménez, R. B. (1997). *Uma Escola para Todos: A Integração Escolar*. In Bautista (org) *Necessidades Educativas Especiais*. Lisboa: Dinalivro.

Machado, M. C. (2018). *Recursos Multifuncionais*. Obtido em 04 de Abril de 2020

Madureira, I. P., & Leite, T. S. (2003). *Necessidades educativas especiais*. Lisboa, Portugal. Obtido em 25 de Dezembro de 2019, de https://www.researchgate.net/profile/Isabel_Madureira2/publication/330442343_NECESSIDADES_EDUCATIVAS_ESPECIAIS_Universidade_Aberta/links/5c40710c299bfl2

Mantoan, M. T. (2015). *A integração de pessoas com deficiência: contribuições para reflexão sobre o tema*. Memnon.

Marques, R. (1998). Os desafios da sociedade da informação. In Conselho Nacional de Educação (ed.), *A Sociedade da Informação na Escola*. Lisboa: Editorial do Ministério da Educação.

Mazzotta, M. (1986). *Educação Escolar Comum ou Especial?* São Paulo: Livraria Pioneira Editora. p. 16

Mittler, P. *Educação inclusiva: contextos sociais*. Tradução: Windyz Brazão Ferreira. Porto Alegre: Artmed, 2003.

Mónico, L. S., Alferes, V. R., Castro, P. A., & Perreira, P. M. (2017). *A observação participante enquanto metodologia de investigação qualitativa*. 3. Obtido em 01 de Dezembro de 2019, de <https://proceedings.ciaiq.org/index.php/ciaiq2017/article/view/1447>

Moreira, M.A., (2004) *Teoria de Aprendizagem*. Porto Algarve.E.P.U.

Nakayama, A. M. (2007). *Educação Inclusiva: Princípios e Representação*. [Tese de Doutoramento]. São Paulo: Universidade de São Paulo, Faculdade de Educação.

Niza, S. (1996). *Necessidades Especiais de Educação: Da exclusão à Inclusão na Escola Comum*. "Inovação, vol.9 nºs 1 e 2, pp.139-149

Ochoa, C. (2015). *Amostragem: O que é e por quê funciona*. Obtido em 10 de Dezembro de 2019, de netquest: www.netquest.com

Omote, S. (2004). Estigma do tempo de inclusão. *Revista Brasileira de Educação Especial*, 10(3).

Pais, L. (2012). *A inclusão de alunos com necessidades educativas especiais no ensino secundário: atitudes dos professores de uma escola do concelho da Guarda*. [Tese de Mestrado]. Lisboa: Universidade Lusíada de Lisboa

Perrenoud, Philippe (1999). *Construir as Competências desde a Escola*. Porto Alegre: Artemed Editora.

Perrenoud, Philippe (2001). *A Prática Reflexiva no Ofício de Professor – Profissionalização e razão Pedagógica*. Porto Alegre: Artemed Editora.

Perrenoud, Philippe (2001c). *A Pedagogia na Escola das Diferenças – Fragmentos de uma sociologia do fracasso*. Porto Alegre: Artemed Editora.

Pinto, J. (2007). Individualização e diferenciação: Duas gestualidades para lidar com a diferença. In J. Pinto; J. Lopes; L. Santos & J. Brilha. *Diferenciação pedagógica na formação* (pp. 53-63). Lisboa: IEFP.

Prodanov, C. C., & Freitas, E. C. (2013). *Metodologia do trabalho científico: Métodos e técnicas de pesquisa e do trabalho acadêmico*. Novo Hamburgo: Universidade Feevale.

Quivy, R., & Campenhoudt, L. (1992). *Manual de investigação em ciências sociais (Marques, João et al, Trad)*. Lisboa: Gradiva.

Rebelo, M. C. (2011). *Concepções e práticas de professores do 2º e 3º ciclo do Ensino Básico face à inclusão de crianças com Necessidades Educativas Especiais*. [Tese de Mestrado]. Lisboa: Escola Superior de Educação de Lisboa.

Rodrigues, D. (2003). *Perspetivas sobre a inclusão*. Porto: Porto Editora.

Rodrigues, D. (2006). *Inclusão e Educação: doze olhares sobre a Educação Inclusiva*, S. Paulo. Summus Editorial. p. 3

Sanches, I. (2005). *Compreender, agir, mudar, incluir: Da investigação-acção à educação inclusiva*. Revista Lusófona de Educação, 05, 127-142.

Sanches, I. e Teodoro A. (2006). *Da integração à inclusão escolar: cruzando perspectivas e conceitos*. Revista Lusófona de Educação, Volume 8, pp. 63-83.

Santos, M. P. (2005). *Formação dos professores na educação inclusiva: diretrizes políticas e resultados de pesquisa*. Rio de Janeiro, Brasil. Obtido em 04 de Abril de 2020, de

https://www.researchgate.net/publication/30155730_FORMAÇÃO_DE_PROFESSORES

Silva, J. A., & Almeida, M. B. (n.d). *Desafios e possibilidades para a educação do aluno surdo na escola regular*. Curitiba, Brasil. Obtido em 05 de Dezembro de 2019, de

http://www.editorarealize.com.br/revistas/conedu/trabalhos/TRABALHO_EV117_MD1_SA10_ID9598_06092018201253.pdf

- Silva, O. M. (1986). *A epopeia ignorada*. São Paulo: CEPAS. p.153-168
- Silva O. M. (1987). *A epopéia ignorada – A pessoa deficiente na História do mundo de ontem e hoje*. São Paulo: CEDAS. p, 45:146
- Silva, O. M. (2009). *Da exclusão à inclusão: concepções e práticas*, *Revista lusófona da educação*, 13:19: 136-139
- Sousa, G. (2009). O aluno com deficiência motora e a acessibilidade arquitectónica no Ensino Básico. Um estudo de caso: o concelho de Guimarães. [Tese de Doutoramento]. Porto: Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologia, Instituto de Ciências da Educação.
- Sullivan, R (2001). Deformity: A modern Western with ancient origins. *Proceedings of the royal college of physicians of Edinburgh*. p 31: 262-266.
- Tavares, S. M. (2012). *O planeamento na Assomada: Proposta de parâmetros urbanísticos para a construção da qualidade no ambiente do território urbano em Cabo Verde, Assomada - Santa Catarina como Caso de Estudo*. Lisboa , Portugal .
- UNESCO (1994). Declaração De Salamanca e Enquadramento da Ação na área da Necessidades Educativas Especiais. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.
- UNESCO - Declaração de Salamanca. (1994). *Declaração de Salamanca e enquadramento da acção na área das Necessidades educativas Especiais*. Salamanca, Espanha: Instituto de Inovação Educacional. Obtido em 25 de Janeiro de 2020, de file:///C:/Users/tec/Desktop/Declaracao_Salamanca.pdf
- UNESCO. (1994). *Necessidades Educativas Especiais: Declaração de Salamanca sobre princípios, política e prática na área das necessidades educativas especiais*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.
- UNESCO. (2005). *Orientações para a inclusão: Garantindo o acesso à educação para todos*. Place de Fontenoy, França. Obtido em 22 de Outubro de 2019, de https://apcrsi.pt/dossiers_old/inclusao/orientacoes_para_a_inclusao_unesco.pdf
- Vasconcelos, C. (2012). Formação de Professores e Educação Inclusiva: uma perspectiva de docentes do 1.º Ciclo do Ensino Básico na ilha de S. Miguel. [Tese de Mestrado] Porto: Universidade Fernando Pessoa.
- Warnock, H. H. (1978). Special Education Needs - Report of the Committee of Enquiry in Education of Handicapped Children and Young People. [Em linha]. Londres: Her Majesty Stationery Office. Disponível em: <http://www.educationengland.org.uk/documents/warnock/warnock06.html>>.
- [Consultado em 25/09/2020].

Varela, B. (2013). O Currículo e o desenvolvimento curricular nos tempos atuais – lógicas e desafios do processo de globalização. Revista de Estudos Cabo-Verdianos - Atas do I Encontro Internacional de Investigação e Reflexão (EIRI), (pp 11-22). Praia: Edições Uni-CV

Vieira, A.; Zaidan, S. (1010). Sobre conceito de prática pedagógica e o professor de matemática. PAIDEIA REVISTA DO CURSO DE PEDAGOGIA DA UNIVERSIDADE FUMEC, Belo Horizonte Ano 10 n. 14 p. 33-54 jan./jun. 2013. Disponível em:

<<http://www.fumec.br/revistas/paideia/article/view/2375/1431>>. Acesso em: 14 set. 2020.

LISTAS DE APÊNDICES:

Apêndices – I: Entrevista aplicada à Gestora do Polo nº I de Assomada

INSTITUTO POLITÉCNICO DE BEJA

Escola Superior de Educação de Beja

Curso de Mestrado em Educação Especial – Domínio Cognitivo e Motor

GUIÃO DE ENTREVISTA (Gestora do Polo Educativo de Assomada)

Blocos	Objetivos Específicos	Questões
Bloco A Legitimação	Legitimar a entrevista; *Motivar o entrevistado; *Informar o entrevistado do tema e objetivo do estudo; *Solicitar a colaboração explicitando a sua importância para o estudo em curso; * Assegurar o caráter confidencial e o anonimato da entrevista;	*Deseja receber mais alguma informação sobre este estudo ou sobre a entrevista em si? *Importa-se que a entrevista seja gravada e que tome algumas notas, para posterior tratamento da informação?
Bloco II *Nível de adequação do Polo nº I de Assomada para	*Avaliar o nível de adequação da escola Polo nº I de Assomada para acolher e garantir a	*O Polo nº I de Assomada está preparada para receber e garantir a inclusão de alunos com NEE?

Inclusão de alunos com NEE	inclusão dos alunos com NEE ?(recurso humano e materiais)	<p>Esta escola dispõe de uma sala multifuncional para oferta do ensino complementar em sala de aula?</p> <p>*Como a escola esta em relação a acessibilidade?</p> <p>*Quantos professores formados na área da educação especial? (indique as especialidades de cada um)</p>
<p>❖ Bloco IV</p> <p>*Identificação e Caraterização dos alunos com NEE no Polo.</p>	<p>*Conhecer a realidade do Polo.</p> <p>*Conhecer as necessidades dos alunos com NEE</p>	<p>*Quantos alunos tem o Polo?</p> <p>*Quantos tem NEE ?</p> <p>*Que tipo de necessidades apresentam?</p>
<p>Bloco V</p> <p>Prática pedagógica</p>	Conhecer as diferentes práticas pedagógicas utilizadas na sala de aula	<p>Os alunos com NEE têm algum acompanhamento especializado fora da sala de aula? se sim, onde e por quem?</p> <p>Quais são as estratégias usadas pelo polo na promoção da inclusão dos alunos com NEE?</p>
<p>Bloco VI</p> <p>Relação inclusão</p>	Relacionar a inclusão dos alunos com NEE com o processo de ensino-aprendizagem no Polo nº I de Assomada	<p>Como se explica a relação entre inclusão e aprendizagem dos alunos com NEE? (dificuldades de integração, acompanhamento dentro da sala de aula)</p> <p>Há existências de projetos escolar direcionado à</p>

		inclusão dos alunos com NEE?
Bloco VII Finalização da entrevista.	Saber se existem aspetos a acrescentar Agradecer a colaboração prestada	Tem algo que acha pertinente acrescentar a cerca desse assunto? Se sim, acrescenta. Muito obrigada pela sua colaboração!

Apêndices – II: Entrevista aplicada aos professores que trabalham com alunos com NEE no Polo nº I de Assomada

INSTITUTO POLITÉCNICO DE BEJA

Escola Superior de Educação de Beja

Curso de Mestrado em Educação Especial – Domínio Cognitivo e Motor

GUIÃO DE ENTREVISTA (professores)

Tema: inclusão dos alunos com NEE o caso da Escola Agrupamento Polo Nº I de Assomada

Objetivo geral: Conhecer o modo como é realizada a inclusão dos alunos com NEE no caso da Escola Agrupamento Polo Educativo de Assomada

Objetivos específicos:

- Conhecer as diferentes estratégias utilizados pelos professores para diferenciação pedagógica;
- Compreender até que ponto os/as docentes têm formação para lecionar os alunos com NEE;
- Identificar a perceção que os professores têm sobre alunos com NEE;
- Conhecer a realidade da escola face à inclusão dos alunos com NEE.

Blocos	Objetivos específicos	Questões
Bloco I ❖ Legitimação da entrevista	*Legitimar a entrevista; *Motivar o entrevistado; *Informar o entrevistado do tema e objetivo do estudo; *Solicitar a colaboração explicitando a sua importância para o estudo em curso; * Assegurar o carácter confidencial e o anonimato da entrevista; * Pedir permissão para gravar a entrevista em áudio; *Agradecer a disponibilidade.	*Deseja receber mais alguma informação sobre este estudo ou sobre a entrevista em si? *Importa-se que a entrevista seja gravada e que tome algumas notas, para posterior tratamento da informação?

Bloco II ❖ Identificação e caracterização do entrevistado (a).	*Conhecer elementos biográficos do/a entrevistado(a) *Conhecer o grau de formação académico do entrevistado. *Conhecer se a sua formação é adequada ao atendimento de alunos com NEE	*Que idade tem? *Quantos anos de serviço? *Qual é o seu grau académico? *Tem formação para trabalhar com crianças com NEE?
❖ BLOCO III Identificação do conceito de NEE pelo entrevistado(a)	*Identificar o conceito de NEE do/a entrevistado(a)	*O que entende por necessidades educativas especiais?
❖ Bloco IV Caraterização da turma do/a entrevistado (a).	*Conhecer a realidade da turma do/a entrevistado (a). Conhecer as necessidades dos alunos com NEE	*Quantos alunos tem a sua turma? *Quantos tem NEE? *Que tipo de necessidades apresentam?
❖ Bloco V Identificação das práticas pedagógicas do entrevistado (a).	*Conhecer as diferentes práticas pedagógicas utilizadas na sala de aula	*Quais dos tipos de produtos de apoio utiliza para trabalhar com alunos que tem NEE? *Que níveis de diferenciação pedagógica aplica na sala de aula? *Os alunos que apresentam necessidades educativas especiais têm os seus PEI? *
Bloco VI Caracterização da realidade da Escola face à inclusão de alunos com NEE	Conhecer a realidade da escola face à inclusão de alunos com NEE	As estruturas da escola/sala de aula apresenta condições que permite a inclusão de crianças com NEE?
Bloco VII Finalização da entrevista.	*Finalizar a entrevista; Recolher sugestões do entrevistado; *Agradecer a disponibilidade em colaborar no estudo.	*O que acha que o governo de Cabo Verde deve fazer para melhorar/ garantir a inclusão de crianças com NEE? *Gostaria de acrescentar alguma coisa? *Muito obrigada pela sua colaboração!

Apêndices – III: Entrevista aplicada à Coordenadora da sala de Polo nº I de Assomada .

INSTITUTO POLITÉCNICO DE BEJA

Escola Superior de Educação de Beja

Curso de Mestrado em Educação Especial – Domínio Cognitivo e Motor

GUIÃO DE ENTREVISTA (coordenadora da sala de recurso)

Blocos	Objetivos específicos	Questões
Blocos I ❖ Legitimação da entrevista	*Legitimar a entrevista; *Motivar o entrevistado; *Informar o entrevistado do tema e objetivo do estudo; *Solicitar a colaboração explicitando a sua importância para o estudo em curso; * Assegurar o caráter confidencial e o anonimato da entrevista; * Pedir permissão para gravar a entrevista em áudio; *Agradecer a disponibilidade	*Deseja receber mais alguma informação sobre este estudo ou sobre a entrevista em si? *Importa-se que a entrevista seja gravada e que tome algumas notas, para posterior tratamento da informação?
Blocos II Identificação e caracterização da entrevistada	*Conhecer elementos biográficos do/a entrevistada *Conhecer o grau de formação académico do entrevistado.	Que idade tem? Quantos anos de serviço? *Qual é o seu grau académico? *Tem formação para trabalhar com crianças com NEE?

<p>Blocos III</p> <p>Condições da inclusão</p>	<p>*Identificar dos elementos da equipa multidisciplinar</p> <p>* Identificar as estratégias usadas para a inclusão</p> <p>*Conhecer o modo como se processa a inclusão dos alunos com NEE</p> <p>*Identificação de projetos direcionados a inclusão</p>	<p>*Quantos professores fazem parte da sala de recurso/equipa multidisciplinar e quais são as suas áreas de formação?</p> <p>*Quais são as estratégias usadas na promoção da inclusão dos alunos com NEE?</p> <p>*Como processa o apoio a alunos com NEE? Quantas horas são disponibilizadas para o apoio?</p> <p>*Há existências de projetos escolares direcionados à inclusão dos alunos com NEE?</p>
<p>Blocos IV</p> <p>Finalização da entrevista.</p>	<p>*Finalizar a entrevista;</p> <p>*Agradecer a disponibilidade em colaborar no estudo.</p>	<p>*Gostaria de acrescentar alguma coisa?</p> <p>Muito obrigada pela sua colaboração!!</p>

Apêndices – IV: Inquerito aplicado aos professores do Polo nº I de Assomada.

O presente questionário enquadra-se no âmbito da realização de uma pesquisa que constitui um dos requisitos solicitados pelo Instituto Politémico de Beja para obtenção do título de Mestre em Educação Especial. O seu principal objetivo visa conhecer o modo como é realizada a inclusão dos alunos com NEE no caso da Escola Agrupamento Polo Educativo de Assomada e os objetivos específicos: Conhecer as diferentes estratégias utilizados pelos professores para diferenciação pedagógica; Compreender até que ponto os/as docentes têm formação para lecionar os alunos com NEE.

Perfil dos professores

Sexo: Feminino ☐ Masculino ☐

Idade: De 20 a 30 anos ☐ De 31 a 41 anos ☐ De 42 a 52 anos ☐

De 53 a 63 anos ☐ Mais de 63 anos ☐

Tempo de serviço _____ Nível académico _____

Área de formação _____

Nível de adequação do Polo nº I de Assomada para inclusão de alunos com NEE

O polo tem recursos que garante a inclusaoAcha que o Polo nº I de Assomada está preparado para receber e garantir a inclusão de alunos com NEE?

Sim ☐ Não ☐

Esta escola dispõe de uma sala multifuncional para oferta do ensino complementar ?

Sim ☐ Não ☐

Estratégias da escola)utilizadas pela escola Polo nº I de Assomada para promover a inclusão de alunos com NEE

De que maneira tem dado oportunidades para que os alunos com NEE participam das atividades em condições de igualdade com alunos ditos normais?

Existe a necessidade de alguma adaptação curricular para atender as necessidades dos alunos com NEE?

Sim ☐ Não ☐

Se sim, como a tem feita?

Percepção sobre inclusão

Numa escala de 0 a 10, que nota atribuiria a sua equipa escolar, tendo em conta a contribuição dada no processo de inclusão de alunos com NEE?

Você se sente preparado/a para desenvolver o ambiente de aprendizagem para os alunos com NEE nesta escola? O que é necessário para isso?

Sim ☐ Não ☐

Prática pedagógica

A escola dispõe de pelo menos um técnico especializado para trabalhar com aluno com NEE?

Sim ☐

Não ☐

O corpo docente desta escola tem formação específica para o atendimento educacional dos alunos com NEE? Sim ☐ Não ☐

Que tipo de problemas são mais enfrentados tanto pela escola como pelos alunos com NEE no processo da sua inclusão?

Esses alunos têm algum acompanhamento especializado fora da sala de aula?

Sim ☐

Não ☐

Se sim, onde e por quem?

Que estratégias utiliza para estimular o interesse dos alunos com NEE nas atividades escolares?

Como consegue conciliar a atenção dada aos alunos com NEE e aos que “normais”?

Que critérios são adotados pelo/a professor/a para avaliar o aluno com NEE?

O aluno com NEE apresenta dificuldades no seu processo de aprendizagem ?

Sim ☐

Não ☐

Se sim, quais?

Obrigada pela sua colaboração!



Apêndices – V: Apresentação das entrevistas feita á Gestora do polo N° I de Assomada

A entrevista aplicada à Senhora Gestora do polo baseou-se nos seguintes pontos: adequação ou inadequação do polo para receber e garantir a inclusão dos alunos com NEE, estratégias utilizadas para promover a inclusão dos alunos com NEE, a relação entre inclusão e aprendizagem dos alunos com NEE e a existência de algum projeto escolar do ministério da educação direcionado à inclusão dos alunos com NEE.

Adequação ou inadequação do polo para receber e garantir a inclusão dos alunos com NEE (meios humanos, meios materiais).

A escola em questão dispõe de meios humanos com uma certa preparação (um psicólogo, um intérprete, uma professora formada na educação especial) aliado ao espaço disponível para acolher alunos com deficiências. O polo está preparado para receber esses alunos, pois tem dado resposta para as necessidades que esses alunos enfrentam, graças a aposta na capacitação de professores para trabalharem em conjunto (trabalho cooperativo). Na própria Sala de Recurso, os seus integrantes possuem alguma formação de base que os permite lidar com esse tipo de situação. Como complemento a capacitação de professores, o polo dispõe também de uma sala multifuncional equipada com vários materiais de apoio (Data Show, alguns livros e imagens produzidas pelos professores) para todos os alunos.

Estratégias de promoção da inclusão dos alunos com NEE.

As estratégias utilizadas pela escola para facilitar a inclusão dos alunos com NEE no contexto escolar, passa pelo envolvimento dos mesmos em todas as atividades realizadas tanto dentro como fora da escola, mas também pela solicitação de apoios aos técnicos formados na área da educação especial e psicologia e realização sempre que necessário de reuniões com professores, do núcleo inclusivo, visando o trabalho conjunto para o sucesso da inclusão. A escola realiza sempre que possível, palestras com especialistas sobre NEE e formações na língua gestual para ajudar as famílias a lidar com os seus filhos em casa e acompanhá-los no percurso escolar. São também feitas consultas de rotina com médicos especialistas.

Relação entre inclusão e aprendizagem dos alunos com NEE (dificuldades de integração, acompanhamento dentro da sala de aula)

Muitas vezes os alunos com necessidades educativas têm dificuldades de se integrar isso porque os professores não têm formação adequado para trabalhar com eles isso acaba por afetar de certo modo a aprendizagem dos referidos alunos, o mesmo acontece entre os alunos. Para minimizar esse impato, a escola promove, sempre que possível, acompanhamentos especializados fora da sala de aula, mediante realização de palestras com especialistas em educação também se faz formações tanto para professores como para famílias dos alunos com NEE, visando facilitar a aprendizagem e consequentemente a inclusão desses alunos no ambiente social e escolar

Existências de projetos escolar direcionado à inclusão dos alunos com NEE

O polo está tem um projeto direcionado a capacitação de docentes em ensino e metodologia em Braille e projetos voltados a área das NEE e um projeto que permite acessibilidades e construção de rampas. Entretanto, acredito que a pretensão do Ministério é de continuar a trabalhar para criar condições de integração dos alunos especiais no sentido de garantir a inclusão desses alunos.

Apêndices – VI: Apresentação das entrevistas feita á Coordenadora da Sala de Recursos do polo N° I de Assomada.

A entrevista aplicada à coordenadora da sala de recurso baseou-se nos seguintes pontos:

I - Quantos professores fazem parte da sala de recurso e quais são as suas áreas de formação?

A Equipa Multidisciplinar de Apoio à Educação Inclusiva da Delegação de Santa Catarina de Santiago (EMAEI) é uma equipa criada para promover a inclusão socioeducativa das crianças e jovens com Necessidades Específicas, oferecendo uma resposta educativa adaptada às necessidades e características dos mesmos, apoiando os professores nas adaptações curriculares, bem como orientar as famílias oferecendo-lhes apoio e seguimento ao longo do processo de escolarização dos alunos e contribuindo assim para a melhoria da qualidade do ensino em Santa Catarina.

A EMAEI é constituída por cinco elementos:

Uma Psicóloga Educacional;

Uma Técnica de Serviço Social;

Três Professores, sendo uma com formação em Ciências da Educação e o outro em supervisão pedagógico.

II- Quais são as estratégias usadas na promoção da inclusão dos alunos com NEE?

Sinalização das crianças e jovens com Necessidades Educativas Especiais nas escolas;

Avaliação com Referência a CIF-CJ

Implementação de medidas especiais, na educação pré-escolar e no ensino básico e secundário dos sectores público e privado;

Elaboração de um Plano individualizado que pode ser um PEI ou CEI conforme as características ou necessidades do aluno;

Adaptação no processo de matrícula caso necessita;

Adaptação no processo de avaliação;

Apoio de psicologia, assistente social e outros casos necessita;

Implementação de algumas tecnologias de apoio quando necessário;

Trabalho em sintonia com a escola e família com o intuito de apoiar e desenvolver o processo ensino aprendizagem do aluno;

Acompanhamento dos alunos nas escolas;

Orientação aos dirigentes educativos no que tange à acessibilidade dos espaços para alunos com mobilidade reduzidas.

III - Como processa o apoio a alunos com NEE?

Dependo das características, necessidades bem com o que está definido no PEI, o aluno receberá o apoio na turma regular com o professor da turma, fora da sala e em outros espaços com apoio de um auxiliar, em algumas situações com a deficiência visual, o aluno receberá semanalmente o apoio no espaço Sala de Recursos.

IV - Quantas Horas?

Dependerá das necessidades de cada aluno, em relação ao espaço Sala de Recursos demora uma hora a duas horas semanalmente.

V - Há existências de projetos escolar direcionado à inclusão dos alunos com NEE?

A EMAEI tem em curso a elaboração de projeto direcionado a capacitação de docentes em ensino e metodologia em Braille;

projetos voltados a área das NEE;

Acessibilidades e construção de rampas;

Acesso às consultas de especialidades;

Projetos direcionados á deficiência visual.

Apêndices – VII: Análise das respostas das professoras aos questionários

Categoria – Percepção sobre o conceito de NEE

S 1: são os alunos que têm necessidade de um acompanhamento especial e mais personalizado, podem ser alunos com dificuldades de aprendizagem ou alunos com deficiência

S 2: “...alunos que têm dificuldades de aprendizagem ou mesmo algum tipo de deficiência.”

S 3: “aqueles que apresentam lentidão nas aprendizagens, necessitam das adaptações curriculares, de acordo com a problemática que apresentam.”

S 4: “aqueles que necessitam de uma aprendizagem e uma atenção especial ao longo do seu percurso escolar.”

S 5: “para mim, são os alunos sobredotadas ou com necessidades que precisam de um trabalho feito de forma mais individualizada e diferenciada, para assim superarem as suas dificuldades.”

S 6: “são alunos que apresentam uma deficiência física ou psicológica que não lhes permite atingir, aprendizagem da mesma forma que os outros.”

S 7: “Alunos com NEE são todos aqueles que, por apresentarem determinadas condições específicas, necessitam de apoio dos serviços da educação especial, durante todo ou parte do seu percurso escolar...”

S8: “aquele que possui deficiência ou dificuldade e necessita de apoio complementar, que lhe permita adquirir competências.”

S9: “É o aluno que se evidencia pela diferença física, motora, mental ou de comportamento e necessita de acompanhamento ...”

Subcategoria – Tenho formação

S-3: “Fiz uma especialização nesta área para trabalhar com alunos surdos, durou e meio, creio que a carga horária foi de 85 horas.”

S-5: “já fiz uma formação em NEE, com carga horária de 50 horas, embora tenho feito essa formação ainda tenho algumas dificuldades em trabalhar com crianças com NEE por o tempo de formação é muito pouco não o suficiente para abordar a tamanha problemática, por isso se aparecer a oportunidade faço mais.”

S-7: “tenho duas formações em NEE, não me lembro da carga horária (...) nessas formações teve componente teórica que auxilia no trabalho com criança com NEE.”

Subcategoria – Não tenho formação

S-1: “Não tenho porque não consegui encontrar formação específica, sobre este tema, para a minha área.”

S-2: “Não, ainda não frequentei nenhuma formação ou curso nesta área.”

S-4: “Nunca realizei nenhuma formação ou curso específico nesta área.”

S-6: “Não, nunca realizei nenhuma formação neste âmbito, mas sinto que me faz muita falta.”

S-8: “Ainda não foi oportuna a realização deste tipo de formação”

S-9: “Não tenho nenhuma formação nessa área”

Subcategoria – Interesse em fazer formação

S-1: “Sim, assim que tiver oportunidade vou fazer.”

R-2: “Sim, se aparecer oportunidades e tiver tempo faço porque, ajuda melhorar a minha prática educativa.”

R-4: “Gostaria muito de fazer pelo menos uma formação nessa área”

R-6: “Sim, porque a cada dia aparece mais crianças com NEE nas escolas torna necessário que nós professores tenhamos formação na área da educação especial para pudermos dar respostas as necessidades desses alunos.”

R-8 “sim, porque não tem sido fácil trabalhar com estes alunos nestas condições.”

R-9: “Se a escola garantir as condições faço sim”

Categoria condições para inclusão de alunos com NEE

Subcategoria – Dimensões das salas de aulas

S-1: “As turmas são constituídas por 22 ou mais alunos, o que torna muito difícil adaptar aos vários estilos e ritmos de aprendizagem de todos os alunos, ...

S-2: “Os alunos são numerosos numa turma não conseguimos responder á todos e para piorar os recursos materiais e humanos, são insuficientes o que torna mais difícil a sua gestão.”

S-3: “eu tenho uma turma de 24 alunos, acho que com um só professor, as turmas deveriam ser mais pequenas, se assim fosse teria mais tempo e daria mais atenção aos alunos principalmente aqueles que necessitam.”

S-4: “trabalho com uma turma que tem 22 alunos 3 deles tem NEE vê-se claramente que é difícil trabalhar nessa turma e dar atenção para todos os alunos”.

S-5: “A minha turma é composta por 24 alunos, consigo acompanhar os alunos embora as vezes uns alunos dão mais trabalhos do que outros”.

S-6: “É difícil o atendimento dos alunos com NEE, imagina agora uma sala de aula com 20 alunos incluindo alunos com NEE e você tem 50 minutos para trabalhar cada um com suas capacidades e dificuldades”

S-7: “turma grande, tempo pouco e poucas condições para trabalhar”.

S-8: “O elevado número de alunos por turma muitas vezes dificulta o trabalho porque, as crianças com NEE exigem muita atenção e um apoio individualizado, que com turmas numerosas torna-se difícil.”

S-9: “nessa escola os alunos estão divididos por turmas muito numerosas o que se tem de fazer é arranjar estratégias para trabalhar com alunos sem deixar de lado nem aluno e é o que tenho feito.”

Subcategoria – Infra-estrutura da escola

S-1: “a nível das infraestruturas há muitos obstáculos, as casas de banhos precisam ser adaptadas as salas de aulas também”.

S-2: “Em relação às infraestruturas temos apenas uma rampa, sala de recurso e sala multifuncional.”

S-3: “Á nível das infraestruturas a escola tem uma sala de recurso e multifuncionais equipadas tem rampa que dá acesso entrada á escola, ao campo e ás salas de rés-do-chão o que falta é adaptar as partes do primeiro andar porque só podemos ter acesso á sala do primeiro piso através das escadas e as salas de aulas também precisam ser adaptadas.”

S-4: existem salas no primeiro andar, em que os únicos acessos são as escadas, casa de banho precisa ser remodelada.”

S-5: “A nível das infraestruturas existem estruturas que devem ser adaptadas, porque tem alunos que ficam limitados no espaço por causa desse constrangimento.”

S-6: “É necessário fazer algumas adequações, temos espaços adaptados, mas falta ainda muito mais para se fazer.”

S-7: “A escola tem salas que precisam ser adaptadas, casas de banho e o acesso ao primeiro piso.”

S-9: “Há muito que fazer ainda a nível das infraestruturas, temos salas de aulas e casas de banhos que precisam ser adaptadas.”

Subcategoria – Recursos Materiais e Humanos

S-1: “Os recursos que temos dão para suprir as necessidades de alguns alunos, a escola não tem grandes condições precisamos tanto de recurso materiais como humanos”

S-2: “A nível dos recursos matérias disponibilizadas no polo digo que precisamos de mais matérias pedagógicas e adequados às necessidades de cada aluno quanto aos recursos humanos, estes também não são suficientes.”

S-3: “Tanto os recursos materiais como humanos não são suficientes para suprir as necessidades de todos os alunos no polo. Precisamos de mais materiais específicas, temos técnicos de núcleo inclusivo, mas não suficientes para números de alunos que o concelho apresenta.”

S-4: “Faltam também recursos materiais específicos na nossa escola, assim como recursos humanos. Para facilitar a inclusão trabalhamos com os recursos que a escola tem, que são poucos, tanto faz materiais como humanos.”

S-5: “O Agrupamento polo nº I dispõe de uma professoras do ensino especial, uma psicóloga e um intérprete ambos a tempo parcial, mas estes não chegam para preencher as necessidades de todos os alunos, porque o Agrupamento tem muitos alunos com NEE. Além disso esses fazem parte do núcleo inclusivo que representa todos os agrupamentos de santa catarina/assomada. Além disso temos faltas de sala por isso as turmas são numerosas.”

S-6: “Os recursos que a escola apresenta não são muitos mais vamos trabalhar com o que temos e com a força e vontade vamos longe.”

S-7: “A escola padece de alguns recursos materiais o que dificulta um pouco no processo de inclusão de alunos com NEE, a escola tem técnicos do núcleo inclusivo que trabalham com crianças com NEE que não conseguem preencher todas as lacunas e a maioria de professores que trabalham com crianças com NEE não tem formação na área da educação especial”

S-8: “Para garantir a inclusão de alunos com NEE a escola apresenta alguns recursos materiais, não muitos mais tem. Tem, interprete, uma especialista de educação especial e uma psicóloga.”

S-9: “O Polo disponibiliza de um mini biblioteca, uma sala multifuncional e sala de recurso com livros e manuais adaptados e alguns outros materiais específicos que facilita no trabalho de inclusão de alunos com NEE embora, que estes não são suficientes para atender todas as necessidades dos alunos. Quanto aos recursos humanos temos também três técnicos especialistas exclusivos aos alunos com NEE que atendem não só a nossa escola como também todas outras escolas de Santa Catarina.”

Categoria – Estratégias utilizadas para inclusão de alunos com NEE

S-1 “costumo dar tarefas como: trabalho de grupo, a pares e individuais.”

S-2: “Realizo jogos, uso vídeos nas aulas, e faço fichas de trabalho a dois as vezes em pequeno grupo”.

S-3: “Faço atividades lúdicas desenhos, trabalho diferenciado, dou exercícios em pequenos e grandes grupos”

S-4: “o trabalho é quase sempre diferenciado, as vezes em grupos”.

S-5: “organizo visitas de estudos fora da escola tendo em conta o tema que vamos trabalhar por exemplo se o tema for meio ambiente, fazemos visitas a um parque natural também, quase sempre que possível, procuro realizar um trabalho de diferenciação.”

S-6: “...desenvolvo trabalho a pares e trabalho diferenciado”

S-7: “O trabalho diferenciado, a pares e partilha de tarefas em trabalhos de pequenos grupos.”

S-8: “faço diversos tipos jogos com atribuição de incentivos, trabalhos de grupos e trabalho diferenciado.”

S-9: “atividades lúdicas, trabalhos de grupo, jogos diversos, desenhos, vídeos e pinturas.”

Subcategoria - Produtos de apoios utilizados

s-1: “na minha prática educativa costumo usar: quadro, giz, cartolinas e papeis para desenhos, lápis canetas entre outros.”

s-2: “para trabalhar a maioria das vezes utilizo os produtos de apoios fornecidos pela escola que são: quadro giz computador, mesas cadeiras, também mando os alunos para comprar papeis branco cartolinas para fazer desenhos e pinturas.”

s-3: “utilizo, máquinas calculadoras, quadro, livros, caderno, giz, cartazes, mesas, lápis...”

s-4: “muitas vezes uso fotocopias, livros, mapas, cartazes, folhas para desenhos canetas são diversos materiais.”

s-5: “normalmente os materiais de apoios não são muitos mais vamos usar o que temos, eu geralmente uso livros, mesa, cadeira quadro, giz, esferográficas, computador e videoprojector para passar filmes...”

s-6: “utilizo, livros, mesa, cadeira quadro, giz, esferográficas, cartazes, fotocopias, cadernos, apagador, são esses.”

s-7: “quadro, giz, computador, mesas cadeiras, livros, apagador, lápis, canetas, cadernos...”

s-8: “eu utilizo bolas, desenhos livros, cadernos, arcos, cordas, quando dou aulas teóricas uso quadro, giz, mesa, cadeira, vídeo projetor etc.”

s-9: “como produtos de apoios utilizo plasticinas, livros cadernos cartazes, lápis mapas, folhas de arvores, materiais com garrafas, caixotes para fazer reciclagem e instrumentos musicais outros feitos por mim e meus alunos como violinos tambores...”

Apêndices – VIII: Descrição da observação naturalista no polo nº I de Assomada

Com a finalidade de averiguar de perto se o Polo nº I de Assomada reúne condições para receber e garantir a inclusão escolar dos alunos com NEE, realizou-se durante 6 dias, das 8:30 às 12:30 a observação naturalista, onde foi possível conviver com diferentes alunos. Só foi possível assistir aulas nas turmas dos alunos surdos isso porque os outros alunos que apresentam necessidades educativas especiais nesse ano letivo não foram para escola por causa da pandemia por questão de segurança.

Durante esses dias constatou-se que no polo, existem duas turmas de alunos surdos, sendo que uma é formada por 6 alunos (que alberga duas do 1º ano e quatro do 3º ano) e a outra é constituída por 10 alunos do 5º ano. Das duas do 1º ano, uma está a acompanhar as matérias, mas a outra está na sala apenas para não ficar em casa. Portanto, está integrada na sala, mas não faz nada. Dos quatro do 3º ano, todos estão a acompanhar bem. No 5º ano, estão dois rapazes e oito meninas. Todos esses estão a acompanhar bem as matérias conseguem resolver todas as tarefas. Assim como os alunos ouvintes têm algumas limitações os surdos também têm as suas.

Observou-se que a língua natural dos surdos é a língua gestual que é uma língua que funciona através do gesto e da visão. Deste modo, o campo visual para o surdo é tão importante quanto o campo auditivo é importante para o ouvinte. É através da visão que eles recebem as informações, ou seja, a visão é como uma alternativa positiva e eficiente para o canal auditivo, porque têm que ver para poderem observar o gesto. Portanto, a sua habilidade visual é mais desenvolvida do que a de um ouvinte qualquer, visto que eles têm que prestar atenção para poderem entender a explicação dos professores, ou seja para poder entender qualquer coisa.

Todos esses alunos estão a acompanhar as aulas normalmente. Fazem os trabalhos passados pelos professores, participam nas aulas, lêem e escrevem de acordo com a pedagogia de ensino dos surdos. Em relação aos testes, alguns são sujeitos à algumas adaptações em termos de símbolos e imagens, de acordo com as disciplinas. Estão a ter excelentes resultados.

Constatou-se que uma hora para cada aula não é suficiente porque os professores têm que repetir uma matéria várias vezes, devido a deficiência auditiva de que esses alunos sofrem. No entanto, acompanham tudo, embora de maneira mais lenta. Por outro

lado, os professores produzem muitos materiais (com imagens coloridas), porque toda a aula se desenvolve através das imagens e gestos, como forma de captar as suas atenções.

As aulas nas salas dos alunos surdos são acompanhadas sempre por um intérprete e por alguns professores que têm vindo a trabalhar com eles desde o 1º ano, possibilitando assim um desenvolvimento tranquilo das aulas. Poucos professores acompanham a metodologia do ensino dos surdos, porque não têm formações para tal outros devido a convivência com alunos surdos conseguem entendê-los. Por isso as aulas são acompanhadas pelo intérprete. Às vezes, as aulas são ministradas através de Data Show e Cartazes com imagens ilustrativas dependendo sempre do conteúdo e da disciplina.

Os professores trabalham com base no programa, mas mostram-se preocupados com a aprendizagem desses alunos. Durante o período da observação, verificou-se que os alunos acompanham as matérias, porque conseguiam resolver os exercícios que o professor passava, mas de uma forma mais lenta que os outros alunos ditos normais. São alunos inteligentes e com muita criatividade. Os professores enfrentam um grande desafio para trabalhar com eles, pois exige muita paciência, mas, no entanto, a força de vontade e o amor demonstrado para eles faz com que consigam dar passos significativos.

Apêndices – IX: Fotografias da observação naturalista.

